علم النفس الاجتماعي

Socio-psycology

تاليف

الدكتور أحمد محمد الزعبي



أسس
علم النفس الاجتماعي

أسس
علم النفس الاجتماعي

الدكتـور
أحمد محمد الزعبي
قسم علم النفس - كلية الآداب



إهداء

إلى

والديّ اللذين نذرا حياتهما

من أجل سعادتي، ووقفا بجانبي في

الأيام العصيبة حتى استطعت

أن أشق طريقي في الحياة

فأطال الـلـه عمرهما وأحسن ختامهما

الفهرس

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعي

الفصل الثاني

نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره

الفصل الثالث
مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي

الفصل الرابع
الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك

الفصل الخامس
التنشئة الاجتماعية

الفصل السادس
الجماعة ودينامياتها

الفصل السابع
المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية

الفصل الثامن

الاتجاهات الاجتماعية

الفصل التاسع

سيكلوجية القيادة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

إن علم النفس الاجتماعي علم قديم، فقد بدأت نشأته في أحضان الفلسفة اليونانية، ثم مزج بين الفلسفة والعلم، بعد ذلك صحح مساره لتتضح اتجاهاته العلمية في القرن العشرين وتحول إلى علم تجريبي.

وفي القرن العشرين نجد أن هناك ثورة علمية كبيرة في ميادين العلوم المختلفة وميدان علم النفس بشكل خاص. وعلم النفس الاجتماعي هو أحد فروع علم النفس الذي حظي بمزيد من البحوث والدراسات العلمية، حتى أنه يمكن القول بأنه ما كان البارحة جديداً أصبح اليوم قديماً، وذلك نتيجة للسيل المتدفق من هذه البحوث والدراسات والكتب المنشورة في هذا الميدان. ولهذا فإن القارئ يعد متخلفاً عن مواكبة الثورة العلمية، وسيجد معلوماته قديمة إذا لم يتتبع مثل هذه الدراسات والبحوث والكتب.

وعلم النفس الاجتماعي يهدف في الأساس إلى فهم طبيعة العلاقات القائمة بين الفرد والمجتمع مؤثراً ومتأثراً به، ويحاول فهم الطريقة التي من خلالها يتمكن الإنسان من التوافق مع القواعد والمعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه. هذا وقد ساعدت الدراسات التجريبية الكثيرة في ميدان علم النفس الاجتماعي الفرد والمجتمع على تفهم طبيعة العلاقة القائمة بينهما، وذلك لما فيه خير للفرد والمجتمع في آن واحد.

ولقد تناول المؤلف في هذا الكتاب أهم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس الاجتماعي بصورة خاصة بأسلوب بسيط رغم علميته، ودقيق رغم سهولته،

وواضح رغم تعقد موضوعاته، وشيق رغم موضوعيته. ولـذلك ليـتمكن الطالـب والباحث والقارئ المهتم بقضايا علم النفس الاجتماعي من فهم هذا العلم ومجالاتـه المختلفة.

ولهذا فإن القارئ لهذا الكتاب سيجد بين دفتيه تسعة فصـول، تنـاول في الفصـل الأول علم النفس الاجتماعي ومصادره الرئيسية والفرعية، وأهميته للإنسان في حياته الخاصة وللمجتمع بصورة عامة.

كما تناول في الفصل الثاني نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره بدءاً من النشـأة الفلسفية وحتى وضوح اتجاهاته العلمية في القـرن العشر ـين. ثـم تنـاول في الفصـل الثالث مناهج البحث في علـم الـنفس الاجتماعـي، وركـز بشـكل خـاص عـلى المـنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، ومنهج البحث التاريخي، أما في الفصل الرابع فقد تنـاول الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك مؤكداً على الوراثـة والبيئـة وأثـر كـل مـنهما في السـلوك. كـما تنـاول في الفصـل الخـامس التنشـئة الاجتماعيـة مـن حيـث مفهومهـا وعملياتها ووسائلها المختلفة. وركز في الفصل السادس على الجماعة وديناميـاتها. كـما تناول في الفصل السابع المعايير والقواعـد والقـيم والأدوار الاجتماعيـة. وركـز بشـكل أساسي في الفصل الثامن على الاتجاهـات الاجتماعيـة مـن حيـث تكوينهـا ووظائفهـا وأنواعها وكيفيـة اكتسـابها وقياسـها. أمـا في الفصـل التاسـع فكـان عـن سـيكولوجية القيادة من حيث مفهومها ونظرياتها، والسـلوك القيـادي، والعوامـل التـي تسـهم في علميتي القيادة والتبعية، وأنواع القيادة.

نوجز من خلال موضوعات هذا الكتاب المتعددة أن نكون قـد وفقنـا في إعطـاء صورة جلية عن علم الـنفس الاجتماعـي، ليكـون عونـاً للقـارئ، وزاداً قـيماً للمكتبـة العربية التي ما زالت بحاجة إلى مزيد من الكتب والمراجع العلمية في مجال علم

النفس عامة وعلم النفس الاجتماعي بشكل خاص. ولا يسعنا ونحن نقدم هـذا الجهد العلمي المتواضع، إلا أن نتقدم بالشكر والتقدير إلى كـل مـن قـدم لنـا العـون والمساعدة في إنجاز هذا الكتاب، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور عبد عـلي الجسـماني، أستاذ علم النفس الاجتماعي في جامعة صنعاء - كلية الآداب على تكرمـه بالمراجعـة العلمية لصفحات هـذا الكتـاب، وإبـداء الملاحظـات القيمـة التـي سـاهمت بشـكل مباشر في إغناء هذا الكتاب.

و اللـه ولي التوفيق

المؤلف

الدكتور أحمد محمد الزعبي

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعي

- تمهيد
- تعاريف علم النفس الاجتماعي

أ- المصادر الرئيسية

ب- المصادر الفرعية

- أهمية علم النفس الاجتماعي

1- أهمية علم النفس الاجتماعي للإنسان في حياته الخاصة
2- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال التربية والتعليم
3- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية
4- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال القوات المسلحة
5- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الإعلام والعلاقات العامة
6- أهمية علم النفس الاجتماعي في الصناعة
7- أهمية علم النفس الاجتماعي للمجتمع بصورة عامة

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعي

Social Psychology

تمهيد:

يبدأ الإنسان حياته في هذا العالم وليداً لا يدفعه ويوجه سلوكه إلا الحاجات البيولوجية. فالوليد يخرج إلى الحياة مزوداً بمجموعة من الأفعال الطبيعية المنعكسة التي تساعد على البقاء في الحياة.

والفعل المنعكس الطبيعي هو استجابة غير متعلمة لمثير معين من المثيرات، هذه الاستجابة يتحكم فيها الجهاز العصبي والمستقبل للكائن الحي. مثال: العطس عندما يدخل الغبار إلى الأنف، وإفراز اللعاب عند ملاقاة التجويف الفمي مادة ما، كما أن الغذاء حينما ينتقل إلى المعدة، وكذلك الأمعاء تصدر عنهما تقلصات معينة.

ولكن الوليد بعد ذلك يمضي في النمو وتطرأ عليه تغيرات جوهرية، فهو ينمو جسدياً فيزداد طوله ووزنه... وينمو حركياً ويزداد تطوره الحركي فتراه يحبو وينمو عقلياً ويبدأ العقل في الإدراك بما يحبط به، وتنمو قدرته على استخدام ما أوتي من إمكانيات عقلية. وينمو الطفل انفعالياً واجتماعياً ويكتسب أساليب سلوكية معينة يعبر بها عن كل هذه الانفعالات.

وينمو الطفل نجده يبدأ في كشف نوازع سلوكه أو إرجاء إشباع بعض حاجاته بعد أن كان لا يعرف إلا الإشباع المباشر لها.

وبسبب ما حدث له من نضج جسمي وعقـلي.. فقـد أصـبح لديـه القـدرة عـلى إنشـاء العلاقـات الانفعاليـة مـع غـيره، وعـلى الـدخول في علاقـات اجتماعيـة فعّالـة ومثمرة ومشبعة مع الآخرين.

وتراه بصفة عامة قد ساير الجماعة وامتثل لها بعد أن كانـت الجماعـة تسـايره، وقد يكون التفاعل الذي يحدث بين الطفل ومـن يحيطـون بـه مـن العوامـل الهامـة التي تؤثر في نمو الطفل العقلي والانفعال والاجتماعي.

وهذا التفاعل سواء أكنا نتحدث عن الأسرة أو الجيران أو المدرسة أو المجتمع أو العمل بصفة عامة، من العوامل الهامة لاكتسـابنا صـفات تميـز كـل منـا عـن الآخـر، وهذه الاختلافات قد تزداد وضوحاً وحدة لـو أننـا عقـدنا المقارنـات بـين الحضـارات والثقافات المختلفة، إذ لكل ثقافة قيم واتجاهات ومعايير وعادات شائعة خاصة بها.

تعاريف علم النفس الاجتماعي: **Definitions Of Social Psychology**

اهتم علماء النفس بدراسة التفاعل الذي يتم بين الفرد والآخـرين، كـما اهتمـوا بالعوامل المؤثرة في هذا التفاعل، ودرسوا العمليات النفسـية المختلفـة التـي تحصـل أثناء التفاعل، وما ينتج عنها من اكتساب الفرد للأساليب السـلوكية والقـيم والمعـايير التي ترضى عنها الجماعات في نطاق الحياة الاجتماعية للمجتمع.

فعلم النفس الاجتماعي يـدرس الأفـراد في المواقـف الاجتماعيـة والثقافيـة التـي يتعرضون لهـا، ومـا ينـتج عـن ذلـك مـن تـأثير عـلى تفكـيرهم ومشـاعره، وسـلوكهم وتفاعلاتهم. ولهذا يقوم علم النفس الاجتماعي بالملاحظات ويجري التجـارب واضـعاً في اعتباره كلاً من الإطار الاجتماعي والفرد، ليفهم بصـورة أفضـل كيـف يتفـاعلان في المواقف الطبيعية. ومن هذا المنظور لم يجد المؤلف تعريفاً واحداً موحداً

لعلم النفس الاجتماعي، بل تعددت التعريفات وتنوعت بتنوع وجهات النظر بين العلماء.

فقد عرف كرتش وكروتشفيلد **Kretch & Grutchfield 1962** علم النفس الاجتماعي (بأنه ذلك العلم الذي يتناول بالدراسة سلوك الإنسان في الجماعة) أي يتناول كافة مظاهر سلوك الفرد ضمن الجماعة وفي المجتمع.

أما شريف وشريف **Sherif And Sherif 1956** فيعرفانه بأنه (الدراسة العلمية لخبرة الفرد وسلوكه في علاقتهما بالمواقف الاجتماعية) والمواقف الاجتماعية هي تلك التي تتكون من الناس وعناصر الثقافة الاجتماعية والتقنية.

في حين أن هولاندر **Hollander** يعرّف علم النفس الاجتماعي (بأنه الدراسة العلمية لسلوك الإنسان في المجتمع).

ويرى سلامة عبد الغفار (1980، ص 16) أن علم النفس الاجتماعي (هو فرع من فروع علم النفس يهتم بالدراسة العلمية المنظمة للتفاعل الذي يحدث بين الفرد والآخرين أو ما يمثله الآخرون وما ينتج عن مثل هذا التفاعل).

ويعرّف بارون وبايرن **Baron And Byrne 1981** علم النفس الاجتماعي تعريفاً أقرب إلى الناحية العلمية فيذكران (بأنه العلم الذي يدرس الطريقة التي يتأثر أو يتحدد سلوك وشعور تفكير الفرد بسلوك أو خصائص الآخرين). أما العطية (1992، ص، 20) فتعرّف علم النفس الاجتماعي (بأنه العلم الذي يدرس السلوك الفردي كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية والحضارية).

في حين أن عمر (1992، ص 28) يعرّف علم النفس الاجتماعي بأنه (العلم الذي يختص بدراسة سلوك الفرد في نطاق أي جماعة إليها على أسس التجريبية).

من هذه التعـاريف نجـد أن هنـاك تأكيـداً واضـحاً عـلى سـلوك الفـرد متضـمناً خبراته وتفكيره والمواقف الاجتماعية التي مـر بهـا. وكـذلك عـلى المجـال الاجتماعـي الذي يتم فيه هذا السلوك، أي الموقف الاجتماعي وما يحتويه مـن أفـراد وجماعـات يؤثر الفرد فيها ويتأثر بها. ولهذا فإن دراسة سلوك الفرد ودراسة التفاعـل بـين الفـرد والجماعة وما ينتج عنه من سلوك وقيم واتجاهات ومعايير وعادات هو ميدان علـم النفس الاجتماعي.

يتضح من التعريفات الآنفة أنها وإن تفاوتت في الألفاظ، فإنها في واقع الحـال لا تختلف من حيث السياق على أن سلوك الفرد بما ينطوي عليه من مقومات فطريـة، لابد من أن يتأثر بما يكتسبه بالتعليم من معطيات ومؤثرات اجتماعية. ولهذا يعـرف مؤلف هذا الكتاب علم النفس الاجتماعي بأنه ذلك الفـرع مـن علـم الـنفس الـذي يهتم بالدراسة العلمية المنظمة لسـلوك الفـرد في الجماعـة، ومـا يحـدث بيـنهما مـن تفاعل في المواقف الاجتماعية والثقافية المختلفة.

المصادر الرئيسية والفرعية لعلم النفس الاجتماعي:

أ- المصادر الرئيسية:

وهي علم النفس، وعلم الاجتماع، والإنثروبيولوجيـا (علـم البشرـ): وهـو العلـم الذي يهتم بدراسة أصول الحياة الاجتماعية البدائية، ومظاهر الثقافة في تطورها مـن تلك العصور إلى المجتمعات الحديثة.

فعلم النفس يهتم بدراسة السلوك عامة بهدف التوصل إلى القوانين العامة التي تحكم هذا السلوك. فالسلوك الذي يصدر عن الأفراد ليس إلا ثمرة للتفاعـل الحاصـل بين الفرد وبيئته الداخلية والخارجية (الاجتماعية)، سواء أكان هذا السلوك معبراً عن نشاط جسمي أم عقلي أم انفعالي أم اجتماعي.

وأهـم موضـوعات علـم الـنفس دراسـة الـتعلم، والإدراك، والتـذكر والتفكـير، والدوافع.. الخ. فعلم النفس يدرس أثـر الـدوافع النفسـية عـلى السـلوك الاجتماعـي للأفراد، كما يدرس الاتجاهات والتعصب على أساس أنها دوافـع اجتماعيـة مكتسـبة، بالإضافة إلى أنه يدرس التعلم والإدراك مـن حيـث كيفيـة تـأثير المنبهـات والمواقـف الاجتماعية عليها.

بالإضافة إلى ذلك فإن دراسات علـم الـنفس الفسـيولوجي تهـتم في مـدى تـأثير الغدد على الشخصية والسلوك، والتعـرف عـلى تـأثير الجهـاز العصـبي عـلى السـلوك الإرادي الذي يشرف عليه لحاء المخ والمراكز العصبية العليا. ومن أهم الظـواهر هنـا ظاهرة الكف (أي كف السلوك) وتداخل ذلك وارتباطه باستخدام العقاقير والمنبهات والمخدرات وما يكون له من تأثير على انطواء و انبساط الشخصية.

وهذا يرى "آيزنك" أن الكف في اللحاء إذا زاد عن حد معين - وقد يزيـد نتيجـة لخلل فسيولوجي في الجهاز العصبي أو نتيجة لعوامل اجتماعية بسبب كـثرة التفكـير أو الضغوط الاجتماعية، أو لكثرة تعاطي المخدرات مما من شأنه أن يقلل من عمليـة الإثـارة وهـذا يـؤدي إلى ظهـور انطوائيـة في حـين أن انخفـاض الكـف نتيجـة لخلـل فسيولوجي أو تناول المنبهات يؤدي إلى زيادة إثارة الجهاز العصبي وحاسيته ويخلـق شخصية انبساطية ومن المعـروف أن التفكـير والضـغوط الاجتماعيـة، والإقبـال عـلى تناول المخدرات هي موضوعات يتناولها علم الـنفس الاجتماعـي في الوقـت الحـاضر بمزيد من الاهتمام حيث تتداخل آثارها بين علم النفس الفسـيولوجي وعلـم الـنفس الاجتماعي.

كما أن اهتمام علم النفس التطوري ينصب على دراسـة مظـاهر النمـو الإنسـاني دراسة علمية في مراحله المختلفة منذ بدء التكـوين وحتـى الوفـاة. كـما يهـتم أيضـاً بمعرفة أثر وأهمية العمر الزمني والخبرات السابقة في تشكيل السلوك، والتعرف على الخصائص العامة لأنماط السلوك الشائعة في كل مرحلة عمرية.

ولهذا فإن السلوك النفسي- - الاجتماعي لا ينجم عن الوراثة فحسب بل إن مواقف التنشئة الاجتماعية تتداخل معها في إيجاد هذا السلوك.

ولهذا نجد أن موضوعات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التطوري تتداخل بعضها مع بعض وتظهر مدى العلاقة الوثيقة بين العلمين.

كما لعب علماء الاجتماع مثلاً دوراً فعالاً بصفة خاصة في تطوير أساليبنا، فعملية التعارف تعتمد مثلاً على أبنية اجتماعية تساعد على حدوثها وتسهلها. فمن الصعب أن يتمكن رجل من مرتبة اجتماعية دنيا التعرف على رجل رفيع المكانة. ولكي ندرس الموقف الاجتماعي بالتفصيل لا بد من معرفة النظريات وأساليب القياس التي يقدمها لنا علماء الاجتماع، وأن نكون قادرين على استخدامها. لذا فكثيراً ما يشار إلى علم النفس الاجتماعي بأنه "علم الاجتماع المصغر" (لامبرت،1989). بالإضافة إلى ذلك فإن لعلم الاجتماع دوراً في توجيه بعض أبحاث علم النفس الاجتماعي وذلك لدراسة سيكولوجية الجماعة الصغيرة، وديناميات الجماعة والمجتمع، والرأي العام والإشاعات.... إلخ لذا فإن الفرد في تفاعله الاجتماعي هو جوهر البحث في علم النفس الاجتماعي.

كما نعد الأنثروبيولوجيا أحد فروع الدراسات الاجتماعية، فقد ساهمت إلى حد كبير في تفهم السلوك النفسي الاجتماعي، وفي مراجعة بعض الحقائق والنظريات في هذا المجال.

من جهة أخرى فإن الأنثربولوجيا تستفيد من علم النفس الاجتماعي، حيث أن من شروط إجراء الدراسات الانثربولوجية أن يعيش الباحث في إطار المجتمع الذي يدرسه في مرحلة معينة من دراسته، ومن أجل أن يعيش داخل هذا المجتمع لا بد له من فهم أنماط سلوكه الاجتماعي المختلفة وعاداته، وأن يتعلم هذه العادات. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بفهم علم النفس الاجتماعي (الشيخ، 1992).

ب- المصادر الفرعية:

من أهم المصادر الفرعية لعلم النفس الاجتماعي علم الاقتصاد، وعلم السياسة.

فعلـم الاقتصـاد يهـتم بوسـائل العـرض والطلـب للسـلع والبضـائع الاسـتهلاكية وبتسويق هذه السلع بدءاً من الوقت الذي يتم فيه إنتاج السـلعة، وانتهـاءً بوصـول هذه السلعة إلى المستهلك. ويتضـمن التسـويق كـل أسـاليب النشـاط التـي تتوسـط هاتين النقطتين مثل حركة انتقال السلع، وتخزينها، وتزويد الزبـائن بالمعلومـات عـن هذه السلع... الخ.

أما علم النفس الاجتماعي فيدرس سيكولوجية المستهلك، وسيكولوجية الإعلان، وسيكولوجية البائع. فهو يعالج هذه النواحي بصفتها أنماطاً من السلوك صـادرة عـن أنماط من البشر.

أما علم السياسة فقد أصبح موضع اهتمام علم النفس الاجتماعـي في السـنوات الأخيرة، حيث ركز علماء النفس الاجتماعي على نواحي التقـارب والتباعـد والتفاعـل التي تسود بين الأمـم والشـعوب، فقـد وجـدوا أن الـدول كالجماعـات يحـدث فيهـا صراعـات وتـوترات، وسـلام ووئـام. والموضـوع الرئيسيـ الـذي أعـاره علـماء الـنفس الاجتماعي اهتماماً كبيراً هو الاتجاهات نحو الشعوب، وذلك لمعرفة التأييـد والـرفض لهذه الشعوب. كما اهتموا أيضاً بدراسـة الطـابع القـومي، أي الخصـائص التـي تميـز شـعباً عـن شـعب آخـر، مـن حيـث العـادات والتقاليـد في الحـرب والسـلم. كـما أن السياسيين يعتمدون في علاقاتهم الدولية على استخدام كافة الأسـاليب السـيكولوجية للوصول إلى أهدافهم.

بالإضافة إلى ذلك فقد اهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة خصـائص الشخصـية لقـادة الشـعوب الـذين يصـنعون القـرار الـذي يترتـب عليـه السـلام أو الحـرب بـين الشعوب، فقد بينت البحوث أن هناك علاقة قوية بين الحالة النفسية للقادة وبين

اتخاذ القـرار في السياسـة الخارجيـة. ففـي المواقـف التـي يكـون فيهـا الضـغط شديداً، يحدث ضيق واضطراب في عملية الإدراك، ويفقد الفـرد القـدرة عـلى الرؤيـة الموضوعية لأبعاد المواقف الأساسية. كما أن التشـاور مـع الجماعـة لهـا علاقـة كبـيرة باتخاذ القرارات السياسية الهامة. ويـرى ولـيم دافيدسـون **William Davidson** في مجلة السياسـة الخارجيـة الأمريكيـة في ينـاير 1982، أنـه في عصرـ الـذرة لا بـد مـن التحكم في تصرفات الزعماء الذين يملكون قـرار اسـتعمال السـلاح النـووي، وأن علـم النفس سيكون فعالاً في تقليص الخلافات التـي تـدعمها أجهـزة الإعـلام. (أبـو النيـل، 1985).

ولهذا يهتم علم النفس الاجتماعي بكل مظهـر مـن مظـاهر الحيـاة الاجتماعيـة للإنسان، وبالتفاعل الذي يحدث بـين الإنسـان وغـيره مـن الأفـراد الآخـرين باعتبـاره عضواً في الجماعة التي ينتمي إليها أو يواجهها.

أهمية علم النفس الاجتماعي:

لعلم الـنفس الاجتماعـي أهميـة علميـة كبـيرة في الكثـير مـن مجـالات الحيـاة، فحيثما يوجد أفراد وجماعات تكون الحاجة ماسة لعلـم الـنفس الاجتماعـي. كـما أن دارس علم النفس الاجتماعي يطبق ما تعلمه في ميادين الحياة الاجتماعيـة المختلفـة سـواء أكـان ذلـك في الأسرة فـيما يخـص التنشـئة الاجتماعيـة، أو في المدرسـة، وفي العلاقات العامة والخدمة الاجتماعية، وفي مجال العمل والصناعة، والإعـلان والإعـلام والدعايـة، والتوجيـه والإرشـاد النفسيـ وفي القـوات المسـلحة.. الـخ. فعلـم الـنفس الاجتماعي أصبح مهماً جداً في عصر كثر فيه النزاع والشـقاق، وتقـدمت فيـه وسـائل التخريب والدمار، كما أصبح التغير الاجتماعي سريعاً في كافة مجالات الحيـاة. ولهـذا تتجلى أهمية علم النفس الاجتماعي في المجالات الآتية:

1- أهمية علم النفس الاجتماعي للإنسان في حياته الخاصة:

من خلال التعريفات السابقة لعلم النفس الاجتماعي نجد أنه محاولة علمية منظمة لدراسة سلوك الفرد متأثراً ومؤثراً بسلوك الآخرين.

لذا فإن علم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة التفاعل، والعمليات النفسية المختلفة التي يمر بها الفرد والتي تنمو عن طريقها شخصية الفرد الاجتماعية، ثم أنه يهتم بالعلاقات التي تنشأ بين هذه الشخصية والشخصيات الأخرى، ويهتم بدراسة ديناميكية هذه العلاقات والتفاعل الذي يحدث بين الأفراد في مواقف الحياة المتعددة.

ولشعور الفرد بالأمن والسعادة أهمية كبرى في علاقاته الاجتماعية. فليس من شك أنه إذا قوبل الفرد بعنف ومعاملة سيئة وعدم تقدير من الآخرين فإن سلوك هذا الفرد قد يتحول إلى سلوك عدائي أو الانسحاب أو الشك أو غير ذلك من الأساليب السلوكية، وقد لا ينتج هذا الفرد الإنتاج الذي يناسب قدراته وقد لا يسلك السلوك الذي يرضاه المجتمع، وقد يحيى حياة نفسية سيئة، والاحتمال أنه سيصاب بأعراض نفسية مرضية.

أما إذا عومل الفرد معاملة حسنة واستجاب الآخرين نحو استجابات الود والحب والعطف فإنه يستجيب للآخرين استجابة الود والصداقة والحب، ويسلك السلوك الذي ترضاه الجماعة.

كذلك لا بد لدارس علم النفس الاجتماعي أن يدرك على أنه ينبغي أن نحكم على التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الشخص ذاته. ومن خلال إطاره المرجعي.

2- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال التربية والتعليم:

تهدف التربية الحديثة إلى إعداد الفرد للحياة. فالتربية لا يقتصر اهتمامها حالياً على الجانب العقلي- المعرفي فقط بل يمتد ليشمل كافة الجوانب الأخرى في

الشخصية. والتربية من شأنها تسهيل عملية نمو الفرد في هذه الجوانب المختلفة، لتنمو شخصيته بشكل متكامل. فالتلاميذ في المدرسة يتعلمون في جماعات ضمن فصول دراسية يشرف عليهم ويقوم بتدريسهم مدرس، وتنشأ بين المدرس والتلاميذ علاقات اجتماعية وتفاعل اجتماعي كبير، مما يتوجب على هؤلاء المدرسين أن يكونوا على معرفة ودراية كاملة بما يجب عليهم عمله مع هؤلاء التلاميذ وأن يكونوا ملمين بمبادئ القيادة الديمقراطية والعلاقات الإنسانية.

وعلم النفس الاجتماعي هو الذي يزود المدرس بالمعلومات اللازمة عن النمو الاجتماعي للطفل، ولطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين التلاميذ بعضهم مع بعض، وبينهم وبين المدرس، وكذلك العوامل المؤثرة فيها. كما يزودهم علم النفس الاجتماعي بمعلومات مهمة عن الاتجاهات وكيفية تكوينها وتعديلها أو تغييرها، وبمعلومات عن المعايير والقيم والأدوار الاجتماعية ليساعدهم في إكسابها للتلاميذ أو تعديلها عندهم. كما أن علم النفس الاجتماعي يزود المدرس بمعلومات مهمة عن التنشئة الاجتماعية للطفل، والعوامل المؤثرة فيها ونتائجها الإيجابية والسلبية التي تنعكس على شخصيته مستقبلاً.

3- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية:

تعتبر الخدمة الاجتماعية طريقة علمية لخدمة الإنسان، ونظاماً اجتماعياً يقوم بحل مشكلاته، وتنمية قدراته، ومعاونة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها، وإيجاد نظم اجتماعية جديدة يحتاج إليها المجتمع لتحقيق رفاهية أفراده. ومن أهم أهداف الخدمة الاجتماعية تحقيق حياة أفضل عن طريق معاونتها للنظم الاجتماعية الأخرى، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد، بل على الخدمة الاجتماعية أيضاً أن توجد من النظم الاجتماعية الجديدة ما يضمن للمجتمع التقدم والنهوض والنمو (مختار، 1982).

والأخصائي الاجتماعي يستعين بعلم النفس الاجتماعي في فهمه ودراسته وتوجيهه للتماسك الجماعي والقيادة والاتجاهات والتعصب، كما يمتد نشاطه ليشمل ميادين ومجالات عديدة في الحياة الاجتماعية (الجماعة، النمو الاجتماعي، الأمراض الاجتماعية... الخ). بالإضافة إلى ذلك يستعين الأخصائي الاجتماعي بهذا العلم لفهم دينامية العلاقة مع التلاميذ والمدرسين، ودراسة الحالات الخاصة ليتمكن من القيام بعمله بالشكل المطلوب. ويرى كرتش وكرتشفيلد وبالاشي أنه لفهم الدور الفعلي للأخصائي النفسي الاجتماعي لا بد من توضيح وبلورة المشكلات الاجتماعية التي يهتم بها.

فالمشكلات الاجتماعية مثل الجريمة والطلاق، والجنوح لا يمكن فهمها دون الرجوع إلى النواحي الأخرى في المجتمع. فالمشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية مرتبطة بالعمليات الاجتماعية السوية والسلوك الاجتماعي السوي. ولهذا يتمثل الدور الأساسي للأخصائي النفسي- الاجتماعي في تقديم الحلول للمشكلات النفسية الاجتماعية في مجالات الحياة المختلفة (أبو النيل، 1985).

4- أهمية علم النفس الاجتماعي للقوات المسلحة:

يحتاج ضباط القوات المسلحة حاجة ماسة إلى علم النفس الاجتماعي وذلك من أجل فهم ودراسة وتوجيه سلوك الجنود وتدريبهم، ورفع مستوى الروح المعنوية، والإفادة من الشعور بالولاء والتبعية في بناء شخصية المقاتل.

بالإضافة إلى ذلك فإن علم النفس الاجتماعي يفيد في اختيار القادة العسكريين على أسس سليمة، ويزود القيادة بمعلومات عن كيفية التأثير في العدو من خلال أساليب الدعاية والإعلان والحرب النفسية.

5- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الإعلام والعلاقات العامة:

يلعب الإعلام والعلاقات العامة والدعاية ودراسة الرأي العام دوراً كبيراً في التأثير على سلوك الفرد والجماعة، ويمكن أن تكون – إذا أحسن استخدامها – عاملاً هاماً من عوامل التقدم الإنساني. ولهذا يمكن لهذه الوسائل الاستفادة من علم النفس الاجتماعي من أجل تدعيم وعي المواطنين بمسؤولياتهم الاجتماعية وربط الإنسان الفرد بالمجتمع، وتكوين اتجاهات سليمة، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل من اتجاهات مستخدمين أفضل الطرق العلمية.

6- أهمية على النفس الاجتماعي في مجال الصناعة:

يرى براون (**Brown 1963**) أن المصنع لا يقوم في الفضاء إنما ينهض في مجتمع له مقوماته وظروفه، ولذلك يجب أن يتحقق بينهما شيء من التعاون، وأن تعمل على توفير الديمقراطية الصناعية للعاملين في الصناعة على اختلاف فئاتهم.

ولا يتحقق ذلك إلا إذا جنبنا العاملين كل القيود والاستفزازات التي يكون من شأنها أن تنقص من احترام العامل لذاته. كما أن تحقق ذلك من شأنه أن يزيد العاملين إحساناً بمسؤولياتهم وتماسكهم، ورغبتهم في العمل.

وهناك دراسة أجريت في مصانع هوثرون **Hawthorne** لشركة ويسترن الكهربائية في الولايات المتحدة الأمريكية في الأعوام (1924-1932)، وكان هدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين شدة الإضاءة والإنتاج في مجموعتين تجريبية وضابطة.

تعرضت المجموعة الضابط لظروف الإضاءة العادية، أما المجموعة التجريبية فكانت شدة الإضاءة غير ثابتة، ودهش القائمون بالبحث حيث أن الإنتاج يزداد بالرغم من خفض شدة الإضاءة، وقد زاد في الدهشة أيضاً أن إنتاج المجموعة

المقارنة قد زاد أيضاً. وترتب على ذلك مزيداً من الدراسات الذي أدى في النهاية إلى معرفة أن زيادة الإنتاج لم يكن نتيجة تغير في حدوث شدة الإضاءة وإنما كان نتيجة شعور العمال بأنهم موضع اهتمام من قبل إدارة المصنع وموضع رعاية.

وتكشف هذه النتيجة أهمية العلاقات الإنسانية، وأهمية العلاقات بين العمال والمشرفين عليهم في الإنتاج. وبينت دراسات أخرى أن الإنتاج يتأثر بعدة عوامل أهمها:

1- الأجر 2- العلاقات بين العامل والمشرف.

ويعلمنا علم النفس الاجتماعي أن ننظر للموقف في المصنع نظرتنا إلى أي موقف اجتماعي آخر تلعب فيه العلاقات بين الأفراد المشتركين فيه دوراً هاماً.

وقد وصلت كثير من الدراسات إلى أنه كلما شعر الفرد بأنه ينتمي إلى مجموعة المصنع، وأنه واحد منهم، وأنه كلما أتيحت له فرصة التخطيط للعمل وتنفيذه، وكلما زاد الاحتكاك بين العمال والمشرفين ازدادت العلاقات الاجتماعية رسوخاً مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج. ويهتم علم النفس الاجتماعي بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل ونحو المجموعة التي يعمل فيها العامل. وهكذا يسعى علم النفس الاجتماعي لتأمين الأمن والحب والانتماء وتقدير الذات للعمال كمواطنين لكل منهم قيمة في حد ذاته.

7- أهمية علم النفس الاجتماعي للمجتمع بصورة عامة:

تطورت أهمية علم النفس الاجتماعي منذ نشأته الأولى، فبدأت متشائمة بالإنذار من المشكلات الحتمية للمستقبل، وتطورت متفائلة إلى بناء ذلك المستقبل ومعالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية، ومشكلات النقد وحرية الأسواق، وتجنب العدوان والحرب لتحقيق الطمأنينة والسلام. وبذلك يهدف علم النفس

الاجتماعي في آفاقه العليا العالمية لإقامة مجتمع جديد فاضل، تتكافأ فيه الفرص لجميع الناس في حدود قدراتهم المختلفة وتتجلى الأهمية العالمية فيما يلي:

أ- الإنذار من مشكلات المستقبل:

كان أهم أهداف علم النفس الاجتماعي في إرهاصاته الأولى قبل النشأة العلمية التجريبية التي تطور إليها في القرن العشرين الإنذار من أزمات الغد. وكان الرأي السائد عند بعض المفكرين ومنهم هربرت سبنر (**H.Spencer 1820-1903**) أنه من العبث بل من الخطورة بمكان أن يحاول الناس توجيه التغير الاجتماعي والتعجيل به.

وكان المفكرون وقتئذ يرون أن عملية التطور الاجتماعي عملية طويلة المدى تخضع لعوامل طبيعية وليس للإنسان دخل فيها.

وبذلك تصبح الفائدة العملية لعلم النفس الاجتماعي أن ينذر الناس بما سيحدث شانها شأن العلوم التي تنذر بقدوم بركان.

وللإنذار بالمشكلات أهمية لا تقل عن عملية توجيه النشاط الاجتماعي التي تبناها علم النفس الاجتماعي حديثاً. والإنذار يعتمد على التنبؤ العلمي بأحداث العد، ومن هذا التنبؤ نشأ علم جديد اسمه علم المستقبل (**Futuralogy**).

ب- بناء المستقبل:

يؤكد كومت (**Comte 1798-1858**) الفيلسوف الفرنسي قدرة الإنسان على أن يغير أسلوب حياته وأن يوجه نشاطه ليعالج مشكلاته ويحقق أهدافه. وما زالت أهمية علم النفس الاجتماعي في بناء المستقبل عملية مستمرة من القرن الماضي إلى القرن العشرين.

ج- معالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية:

إن شقاء الإنسانية يعود في أساسه إلى اختلاف النظم الاقتصادية والسياسية السائدة في العالم، فهناك عدم عدالة في توزيع الثروات، والعمل والجهد.

كما أن اختلاف النظم الاقتصادية والسياسية يعود إلى الجهل بطبائع الإنسان الاجتماعية. ومن الممكن أن يكون في مقدور علم النفس الاجتماعي من خلال أبحاثه المختلفة أن ينقذ العالم من المخاطر المتوقعة، وأن ينشئ الدعائم الأساسية لحياة اجتماعية أفضل. فالأزمات الاقتصادية والسياسية تنشأ من ضعف الثقة بين فرد وآخر، وبين جماعة وأخرى وأمة أخرى.. والثقة حالة نفسية يمكن لعلم النفس الاجتماعي أن يدرسها وأن يلم بعوامل قوتها وضعفها ونواحي توجيهها وإصلاحها. وبذلك تتضح أهمية علم النفس الاجتماعي في معالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية.

د. معالجة مشكلة النقد وحرية الأسواق:

يرى بعض الباحثين(**Brown، 1936**)، أن أسباب شقاء المجتمع الراهن هو عدم ملاءمة النظام النقدي للتطورات الحديثة في الإنتاج والتوزيع، الأمر الذي أدى إلى ظهور مناطق مختلفة يهيمن عليها تعصب اقتصادي ضيق كمنطقة الدولار والجنيه الإسترليني. وتغالت الدول إلى إقامة الحدود المالية التي تفصلها عن جيرانها، وإقامة الحواجز الجمركية، وحالت بين التجارة وبين حرية أسواقها.

وتتضح أهمية علم النفس الاجتماعي في دراسته للسلوك الاقتصادي للأفراد والجماعات على أنه نوع من التفاعل الذي تحكمه ديناميات نفسية اجتماعية، تخضع بدورها للبحث العلمي، والتوجيه الهادف.

هـ- معالجة مشكلات العدوان والحرب:

إن من أهداف علم النفس الاجتماعي دراسة مظاهر التنشئة الاجتماعية، وما يلابسها من أسباب ومسببات وجنوح عدواني تؤدي إلى الحرب والهلاك، أما الاستواء على الطريق فهو يبشر بسلام وأمن وأمان.

كما أن مستقبل الحضارة الإنسانية في عصر كثر فيه التنازع وتقدمت فيه وسائل التخريب والدمار حتى أمست تهدد بفناء النوع الإنساني رهن بفهم تلك الظواهر فهماً علمياً دقيقاً، ورهن بتوجيهها توجيهاً متناسقاً لا اضطراب فيه ولا اختلال.

وهنا تبدو أهمية علم النفس الاجتماعي في بحث ودراسة السلوك العدواني الفردي والجماعي، والكشف عن العوامل التي تؤدي إلى ظهوره أو اختفائه تمهيداً للتحكم في نزواته، خاصة وأن السلام إنما يبدأ في عقول البشر قبل أن ينتشر بين الشعوب والدول المختلفة ويزدهر في ربوع الحياة.

الفصل الثاني
نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره

- أهمية دراسة النشأة والتطور

النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي.

علم النفس الاجتماعي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

علم النفس الاجتماعي في القرن العشرين.

الفصل الثاني

نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره

Arising Of Social Psychology & Its Development

لقد بدأت نشأة علم النفس الاجتماعي في أحضان الفلسفة اليونانية القديمة، ثم مزج بين الفلسفة والعلم، ثم صحح علـم الـنفس الاجتماعـي مسـاره حتـى اتضـحت اتجاهاته العلمية في القرن العشرين وتحول إلى علم تجريبي.

أهمية دراسة النشأة والتطور:

إن الذين لا يعرفون نشأة العلم ومراحل تطوره يكررون أخطاء المـاضي، والـذين يعرفون تاريخ العلم يتعلمون من خبرات الماضي.

والماضي ليس كله أخطاء، فلقد ترك الأولون في الدراسات النفسـية والاجتماعيـة، ثروة ضخمة من الملاحظات الأساسية والفروض الدقيقة والآراء الذكية والتي مازالـت صحيحة حتى يومنا هذا.

وقد عجز هؤلاء الرواد عن بناء أدوات علمية دقيقة للبحث النفسي الاجتماعـي لقصور مفاهيمهم التجريبية ووسائل تحليلهم الإحصائية - الرياضية.

وقد فشلوا أيضاً في صياغة النظريات المناسـبة لتفسـير الظـواهر التـي لاحظوهـا لتخلف أدوات البحث العلمي المتاحة لهم وقتئذ، ولميلهم السريع إلى التعميم الـذي لا يستند إلى النظرة الفاحصة الشاملة التي يرقى بها إلى مستوى النظرية.

النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي:

يعتبر علم النفس الاجتماعي كغيره من العلوم الإنسانية الأخـرى وليـد الفلسـفة اليونانية القديمة، وقد كان جوهر الطبيعة البشرية هو المحور الرئيسي للنشأة

الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي. ويمكن إرجاع الفضل في نشأة هـذا العلـم إلى أفلاطـون وأرسـطو. فقـد حـاول أفلاطـون (**Platon 429-347** ق.م) تفسـير السـلوك الإنساني على أساس أنه النتاج العام لمؤثرات المجتمع المختلفة، سواء أكانـت مـؤثرات تربوية أم اجتماعية أم مهنية وما شابه ذلك، حيث يمكـن لهـذه المؤسسـات أن تغـير الطبيعة البشرية وتوجهها كما تشاء.

وحاول منع حدوث الأزمات الاجتماعية والحروب كـما تمثـل ذلـك في كتاباتـه في كتابي الجمهورية والقوانين؛ حيث عرض في كتابه الأول (الجمهورية) المبـادئ والـنظم التي تقوم عليها المدينة الفاضلة. فقد قسم المجتمع إلى ثلاثـة طبقـات هـي الطبقـة العاملة (العامة)، وتقابل النفس الشهوانية، وطبقة الجنـد وتقابـل الـنفس الغاضـبة، وطبقة الحكام وتقابل النفس العاقلة.

ويرى أفلاطون بأنه من الممكن التعرف على قابليات الأفراد عـن طريـق التربيـة الخاصة وإجراء الاختبارات في المراحـل العمريـة المختلفـة لتصـنيفهم بشـكل يسـاعد ذوي القدرات المتميزة في الارتقـاء إلى المراكـز العليـا، أمـا الأقـل قـدرة فيوضـعون في المراكز الأدنى، وهذا التصنيف يتيح لهـم الـدخول في مؤسسـات تربويـة خاصـة بكـل طبقة من طبقات المجتمع.

أما أرسطو (**Aristotel 384-322** ق.م) فقد اهتم بدراسة الحقيقة الاجتماعية وحاول أن يكون أكثر واقعية من أفلاطون، وحاول الاهتمام بإصـلاح المحكـومين قبـل الحكام، وفسر سلوك الإنسان على أساس الوراثة البيولوجية حيث يمكن فهم طبيعتـه من خلال دراسة استعداداته الوراثية التي يتم توارثها من الأجداد ويصـعب تغييرهـا مما يجعل السلوك الإنساني مطبوعاً بها. وهذه الاستعدادات الوراثية هي التي تكّـون السلوك الجمعي. كما يؤكد على أهمية الدولة والمجتمع من جهة، وأهميـة الجماعـة مثل العائلة من جهة أخرى. وقد حاول أرسطو في كتابه (الخطابة) معرفة

كيف يؤثر الخطيب على مستمعيه وذلك من خلال معرفته لميول المستمعين. كما يرى أيضاً أن كل فرد منا يفضل الأشياء التي تتفق مع ميوله واستعداداته.

كما حاول أرسطو أيضاً في كتابه (الأخلاق) أن يبين بأن انسجام الأفراد وتعاونهم يتوقف على مدى اتفاقهم في وجهات النظر السلوكية، وقسم المجتمع إلى مجموعتين: المتمدنين والبربر، وكان يعتقد بتأثير المناخ في نفسية الجماعة والمجتمع.

بالإضافة إلى ذلك ذكر أرسطو في كتابه الأخلاق الشروط التى يجب توافرها لقيام الصداقة – مثل تقارب المكانة الاجتماعية، وأن الشخص كلما ارتقى في المركز الاجتماعي قلت نسبة ما يفقده من صداقات.. الخ.

كما أثر المفكرون العرب في نشأة علم النفس الاجتماعي حيث نجد أن المعلم الثاني أبو نصر الفارابي (873-951م) في كتابه (آراء أهل المدينة الفاضلة) يتحدث عن خصائص الزعامة الفاضلة، وعن تماسك الجماعة وأسبابها. ثم يحصي سمات الزعيم ويرى أن ما يعود إلى الجانب الوراثي (النظري) 12 سمة، أما ما هو مكتسب فهي سمات: سلامة الجسم، وحسن الفهم والقدرة على الحفظ، والفطنة وحسن العبادة، والتعبير وحب التعليم والقصد في طلب الملذات، وحب الصدق والمصارحة وحب الكرامة والعدل وكره الظلم.

كما أكد الفارابي على الجانب النفسي – الاجتماعي في اختيار الحاكم، حيث يرى أن الحاكم يجب أن ينشأ نشأة سليمة في ظل رعاية اجتماعية خاصة توفر له تكويناً نفسياً سليماً. أما عوامل تماسك الجماعة فيرى أنها الاشتراك في اللغة واللسان، والاشتراك في المنزل، والاشتراك في طعام يؤكل وشراب يشرب، والإحساس بخطر مشترك، والآلفة، وهول التلاقي.

ويعتبر ابن خلدون (1332-1406) المؤسس الأول لعلم الاجتماع، وصاحب فضل كبير على الدراسات النفسية - الاجتماعية، فقد أوضح أن الحياة الاجتماعية

ظاهرة طبيعية، أما ظروف الحياة الاجتماعية فهي تتحدد في ضوء العوامل والمؤثرات الجغرافية والمناخية، وبين أثر العوامل النفسية والاقتصادية في حياة المجتمعات البشرية. ويؤكد أيضاً أن الإنسان هو الكائن الاجتماعي الوحيد الذي يحتاج إلى السلطة، لأن انعدامها يؤدي إلى سيطرة الغرائز الطبيعية. والسلطة ترتكز على القوة والشجاعة والتلاحم الاجتماعي (العصبية القبلية). وقد شبه ابن خلدون المجتمع البشري بالإنسان حيث يمر بأطوار ثلاثة هي طور النشأة والتكوين وتغلب فيه البداوة وخشونتها (يكون هنا السلطان تابعاً)، وطور النضج والاكتمال حيث يتبلور مركز الحاكم والسلطان، ثم طور الهرم والشيخوخة ويكون المجتمع ضعيفاً في تماسكه الداخلي وفي وقوفه ضد الأخطار.

ويخصص ابن خلدون فصلاً في مقدمته عن التنشئة الاجتماعية موضوعه تعلم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه. حيث يرى أنه من الضروري أن يكون تعلم القرآن يوصل الصبي إلى مستوى من التفكير الذهني الذي يمكنه من التفكير لفهم معاني القرآن الكريم. كما يرى ابن خلدون أن القسوة في معاملة الأطفال الصغار يؤدي بهم إلى اللجوء إلى المكر والخبث والخديعة.

أما ابن سينا فقد اهتم بشكل واضح بالكثير من الموضوعات التي تدخل في نطاق علم النفس الاجتماعي، مثل الأساس الاجتماعي للمرض النفسيـ والتنشئة الاجتماعية.

فابن سينا يرى أن الاضطراب النفسي له علاقة بتفاعل الفرد مع الجماعة. فقد جاء في كتاب ابن سينا (الأصل والعودة) عام 98م أن أحد جواري الملك كانت منحنية للأسفل لرفع أدوات المائدة، وكان ضيوف الملك جالسين حوله، فأصيبت بمرض الروماتيزم المفاجئ في المفاصل لدرجة أنها أصبحت غير قادرة على أن تأخذ الوضع الطبيعي لجسمها، وحار أطباء الملك بأمرها فعادوا إلى ابن سينا ليعالجها نفسياً. ركز ابن سينا في علاجه للجارية على انفعال الخجل وأثره في المرض، فقد بدأ

برفع ملابسها بادئاً بالبرقع ثم الخمار وهكذا... وذلك ليشكل عند المريضة انفعالاً مضاداً (الإشراط المضاد) مما أوقف المرض عند الجارية فشفيت وعادت إلى حالتها الطبيعية.

أما فيما يخص التنشئة الاجتماعية يقول ابن سينا (على والد الصبي أن يبعده عن مقابح الأفعال، ومعايب العادات بالترهيب والترغيب والتوبيخ فإن احتاج إلى الضرب فليكن). وهذا ما يؤكد دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وخاصة الأب. وفي عصر النهضة يصف توماس هويز (1588-1679) الحياة البشرية في حالتها الطبيعية، وتمثلت آراؤه في علم النفس الاجتماعي في كل من دوافع الاجتماع وسلطة القائد. فهو يصف حياة الفرد خارج الجماعة بأنها انعزالية وأنانية ويلخص دوافع السلوك البشري في البحث عن المتعة والابتعاد عن الألم، وأن الكل في حرب ضد الكل، وأن الحاجة واستشعار القوة يجبران الفرد على أخذ ما يمكن أخذه من خيرات الأرض، فإذا لم يفلح بالقوة لجأ إلى المكر والخداع.

ويرى هويز أن المجتمع هو الذي يسيطر على هذه الدوافع ويوجهها للحفاظ على السلم والحياة الاجتماعية السليمة. والمجتمع حسب رأيه ليس طبيعياً، وإنما هو ضروري، ينشأ نتيجة للتعاقد الاجتماعي.

وقد ميز هويز بين ثلاثة أنواع من الحكومات، هي الحكومة الديمقراطية والحكومة الارستقراطية (الأوليجاركية) أو حكم الأقلية ثم الحكومة الفردية حيث يحكم الفرد المتميز في عقله وحكمته، وهذه الحكومة الأخيرة هي المفضلة لديه.

ويرى هوبز بأن الحاكم لابد أن يتمتع بسلطة مطلقة لا يحدها أحد ما دام الحاكم هو الدولة. فالحاكم حسب رأيه هو "الإله الأرضي" الذي يكفل للمجتمع عوامل الطمأنينة والعيش المستقر والسلام.

أما جان جاك روسو (1712-1778) فيرى في كتابه العقد الاجتماعـي (1762) أن الإنسان خيّر بطبيعته طابعه العام نكران الـذات، وأن الحضـارة هـي التـي أفسـدته، والإنسـان خـارج الجماعـة لـيس لديـه مـن الأهـواء والميـول إلا بقـدر محـدود، وأن الطبيعة الطبية عند الإنسان تتطلب أيضاً ظروفاً اجتماعية خاصة لكي تنمو وتتطور.

واتخـذ البحـث في السـلوك الاجتماعـي للفـرد وجهـة بيئيـة، وذلـك حـين أعلـن "منتسكيو" **Mantesquieu** مذهبه الذي يرجع السلوك الاجتماعي للفرد لأثر المناخ، وكان يعتقد أن المناخ الحـار لـه أثـر في انتشـار الـرق، والبـارد لا يسـاعد عـلى الـرق. وحاول استناداً لهذا أن يفسر أنماط النظم السياسية، والطبقات الاجتماعية، والتقاليد والخلق. ولكن هذه الآراء تنطوي على قدر كبير من المغالطة، وتتعارض مـع مظـاهر الحياة الاجتماعية.

ويرجع الفضل في تطور علم النفس الاجتماعـي إلى تشـارلس دارون (**Darwin 1809-1882)** الـذي أعلـن في كتابـه أصـل الأنـواع عـام 1859م نظريتـه في النشـوء والتطـور، والتـي دفعـت بـالكثيرين أمثـال (جـالتون) إلى دراسـة العوامـل الوراثيـة والاختلافات العقلية والنفسية بين الأفراد. وكـذلك (مورجـان) الـذي يـرى أن الحيـاة الاقتصادية تخضع هي الأخرى لقانون التطور، فقـد تطـورت مـن مرحلـة الصـيد إلى الرعي ثم إلى الزراعة. كما رأى هربرت سبنر (1897) أن السلوك الاجتماعـي يتبـع في تطـوره خطـوات خاصـة تخضـع لقـوانين أساسـية في تطورهـا، وأن دراسـة السـلوك الاجتماعي للفرد يجب أن تبدأ بدراسة النشأة الأولى لهذا السلوك.

علم النفس الاجتماعي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر:

وفي المرحلة التي تلي النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي. ويعتـبر كـل مـن موريتز لازاروس (**Lazarus 1903-1824**) وهرمان شـتانيهال **-H. Steinhal 1899)** **(1823** من رواد الأنثروبولوجيا الألمان والمؤسسين الأوائل لعلم النفس

الاجتماعي. فقد أصدرا في عام 1860 مجلة لهذا العلم سميت "علم نفس الشعوب" واهتمت الدراسات التي نشرت في هذه المجلة بالبحث عن القوانين العامة والمبادئ الأساسية للعقل البشري والتي يمكن ملاحظتها في الأنشطة الاجتماعية للفرد من خلال اللغة والعادات والقيم وغير ذلك والتي تشكل بوجه عام سلوكياتهم. واعتمد كل من لازاروس وشتانيهال على أسلوب الملاحظة الدقيقة في الحصول على المعرفة المتعلقة بدراساتهم في هذا المجال، مما جعلها بداية صحيحة وجادة تمهد الطريق العلمي لعلم النفس الاجتماعي.

وقد قسم لازاروس وشتاينهال ميدان علم النفس الاجتماعي إلى ميدانين:

الأول: يبحث في العوامل النفسية والاجتماعية العامة التي تفسر سلوك الجماعة كافة.

والثاني: يبحث في العوامل التي تفسر سلوك كل نوع من أنواع الجماعات.

أما العالم الألماني فيلهلم فونت (1832-1921) فيعد المؤسس الأول لعلم النفس التجريبي وصاحب أول معمل في علم النفس عام 1879 بألمانيا في مدينة لايبزج، وقد وضع برنامجاً حدد له ستون عاماً لإقامة علم النفس على أساس فسيولوجي وعلى أساس اجتماعي، ونشر دراساته في عشرة مجلدات تحت اسم "أساسيات علم نفس الشعوب" من سنة 1900 إلى سنة 1920. فعلم النفس الاجتماعي بالنسبة له يعني النتاج العقلي العام للمجتمعات كما يبدو ذلك في اللغة والقوانين والأساطير والعرف والمأثورات الشعبية، وكما يبدو في العوامل النفسية التي تؤثر في الأسرة والقبيلة والعشيرة والدولة.

واللغة في نظر "ڤونت" كما هي في نظر كل علماء النفس الاجتماعي على جانب كبير من الأهمية في دراسة نفسية الأفراد. وقد كان لڤونت الكثير من الأبحاث عن السلوك اللغوي الذي يعد بمثابة وسائل اتصال. ولهذا فإن تأثير ڤونت في علم

النفس الاجتماعي كان على جانب كبير من الأهمية، وتلمس ذلك من خلال كتابات "إميل دور كهايم" وأتباعه الذين تأثروا بالمدرسة لألمانية وخاصة ڤونت.

وقبيل نهاية القرن التاسع عشر اتجه عدد من العلماء الفرنسيين لدراسة أثر الجماعة في سلوك الفرد، وأثر سلوك الفرد في فرد آخر. ففي عام 1843 نشر بريد **Braid** كتاباً فسر فيه ظاهرة التنويم تفسيراً أقرب إلى العلم وسماه التنويم الصناعي بدلاً من التنويم المغناطيسي وأنكر فكرة مسمر عن المغناطيسية الحيوانية، وقال: إن التنويم يحدث نتيجة تركيز عين الشخص فترة طويلة على نقطة مضيئة بما يحدث شللاً في المراكز العصبية للعينين وما يتفرع عنها، ويؤدي إلى خلل الجهاز العصبي ثم يكون التنويم الصناعي.

وفي عام 1860 اهتم ليبولت **Leibault** بالتنويم الصناعي وأكد مع برنهايم على أهمية الإيحاء في عملية التنويم وفي شفاء بعض الأمراض، وكونا مدرسة نانسي في باريس والتي عرفت الإيحاء بأنه " الأفكار التي يتقبلها المريض وتقوده مباشرة إلى معتقدات وسلوك لم يسبق له ممارسته. وقدمت مدرسة نانسي طرقاً جديدة لإحداث التنويم بالإيحاء اللفظي، وأصبح التنويم من بين موضوعات علم النفس الاجتماعي (الشيخ، 1992).

أما جبرائيل تارد(**Gabriel Tard 1904-1843**) فيرى أن المجتمع والظواهر الاجتماعية والتطور الاجتماعي تعتمد على ظاهرتين أساسيتين هما المحاكاة والإبداع، وهاتان الظاهرتان كما يرى الكوك وكارمنت (**Alcock & Carment 1988**) تعودان إلى الفرد نفسه وتفسران التطور الاجتماعي. كما يرى تارد بأن التجديد والإبداع هما الأساس الحقيقي للتطور والتقدم الاجتماعي ثم تصبح المحاكاة العنصر الرئيسي لنقل الاختراعات ومظاهر التقدم.

وفي عام 1890 ألف تارد كتاباً سماه "قوانين التقليد" وفيه حاول أن يحلل بشكل منطقي أشكال التفاعل الاجتماعي. فالتقليد في نظره يشمل كل التأثيرات التي يمارسها الإنسان على إنسان آخر. كما تأثر تارد بتجارب برنهايم، وتجارب مدرسة نانسي (المشهورة بدراسة التنويم المغناطيسي). وبملاحظاته عن المجرمين، وذهب إلى أن الإجرام لا يعود على التكوين البيولوجي للمجرم، بل إلى طبيعة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المجرم ونتاج للقوى المتفاعلة المتصارعة في المجتمع.

وفيما بعد ظهر الطبيب الفرنسي وعالم الاجتماعي غوستاف لوبون **(Gustave Lebon 1931-1841)** ومن أهم كتبه "سيكولوجية الجمهور" **(Psychologie Des Crowds)**[*] حيث حاول أن يصف الجماعات البشرية بأسلوب وصفي، حيث يصف كيف تؤثر الجماعة في الفرد وكيف يؤثر الفرد في الجماعة من الناحية النفسية وكيفية تأثيراتها الاجتماعية المتفاعلة. استند "لوبون" في دراساته إلى دراسة مدرسة نانسي في الهستيريا والفزع وبعض الظواهر النفسية الشاذة وتأثير الإيحاء، وقال أن الذكاء يتعطل في الجماهير، وأن اللاشعور والانفعال هو الذي يسود عندهم. وأرجع ذلك إلى أن للجماهير عقلاً جمعياً أحط في مستواه من عقول الأفراد. الذين تتألف منهم حشود الجماهير. كما تناول السمات العامة للجماعة وكيفية تأثيرها على أفرادها مما يجعلهم يسلكون سلوكاً يختلف وهم مجتمعين عنه إذا كانوا منفصلين.

علم النفس الاجتماعي في القرن العشرين:

وضحت الاتجاهات العلمية لعلم النفس الاجتماعي في القرن العشرين، حيث كانت قبل ذلك عبارة عن موضوعات متفرقة لا علاقة بينها، وكانت المفاهيم المستخدمة وصفية لا تعتمد على البحث العلمي والتجريب، وتتسم بالتعصب والذاتية ويبتعد عن الموضوعية. ولكن في بداية القرن العشرين نشر "تشارلز كولي"

(*) ترجم هذا الكتاب ونشر في بيروت عام 1990.

في عام 1902 كتاباً سماه "الطبيعة البشرية والنظام الاجتماعي" حيث يرى أن المجتمع حقيقة نفسية وهو الذي يكون طبيعة الإنسان. فالطبيعة البشرية لا تنشأ تدريجياً ولا يكتسبها الإنسان إلا في المجتمع مما يجعل الفرد والمجتمع (حسب رأيه) شيئين لا يمكن الفصل بينهما. ولهذا فإن الوعي بالذات الفردية لا يتضح إلا في إطار الذات الاجتماعية. وكان لكولي اهتمامات خاصة في نمو السلوك الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية، فهو يوضح لنا كيف أن الإحساس بالذات ينمو من خلال تعامل الفرد وتفاعله مع الوالدين، ومن خلال الإحساس بالذات الاجتماعية التي تعتمد في نموها على الشعور بالملكية المتبادلة بين الأنا والآخر والملكية العامة للأسرة.

ويوضح ذلك في كتاب له نشر عام 1909 بعنوان "التنظيم الاجتماعي"، حيث يركز فيه على المجتمعات البدائية التي تتميز بالتعاون الوثيق والتأثير المتبادل وكيف أن الذات الفردية تتحد تماماً في الذات الاجتماعية.

وفي عام 1908 نشر أول كتابين باسم "علم النفس الاجتماعي" أحدهما من تأليف العالم الأمريكي إدوارد روس (**Ross 1866-1951**) وهو من علماء الاجتماع. والذي يعتبر السلوك الاجتماعي وظيفة للتفاعل الاجتماعي. ويفرق "روس" في كتابه هذا بين علم النفس الاجتماعي الذي يدرس التكيف والتعاون والتنشئة الاجتماعية والتباعد الاجتماعي، وبين علم الاجتماع النفسي- الذي يدرس الجوانب النفسية للجماعة. كما يرى أيضاً أن المجتمع ينشأ من تفاعل العقول الفردية نتيجة لعمليتي الإيحاء والتقليد. ويكون في هذا متأثراً بنظرية جوستاف ليبون في الإيحاء. أما الكتاب الثاني فقد ألفه وليم مكدوجال (**Mcdougal 1871-1938**)، وهو من علماء النفس الاجتماعي البارزين. وفي كتابه "المدخل إلى علم النفس الاجتماعي"[*] 1908 وضح فيه أهمية علم النفس في دراسة المجتمع، كما بين دور

([*]) طبع في حياته هذا المؤلف حوالي عشرين طبعة، وأعيد طبعه بعد وفاته عدة مرات.

الميول والاتجاهات الفطرية في الحياة الاجتماعية، وأبرز أهمية الغرائز واعتبرها المحرك الأساسي لكل نشاط بشري. والدوافع الهامة للسلوك.

كما عرف "مكدوجال" الغريزة بأنها استعداد فطري معقد. ورأى أن هناك عدداً من الغرائز هي أساس الحياة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وهي منابع كل أنواع النشاط الاجتماعي، وصنف مكدوجال هذه القوة الدافعة إلى 7 غرائز رئيسية لكل منها حالتها الانفعالية الخاصة بها: الهرب وانفعالها الخوف، والنفور وانفعالها التقزز، والاستطلاع وانفعالها التعجب، والمقاتلة وانفعالها الغضب، والانصياع وانفعالها الخنوع، وتأكيد الذات وانفعالها الزهو، والأمومة وانفعالها الحنو الوالدي. وأصدر مكدوجال أيضاً كتابه الثاني "علم النفس الاجتماعي" (1920) وأسماه "العقل الجماعي"، وبسط أسس علم النفس الاجتماعي، وفسر فيه نفسية الشعوب وأخلاقها. ونشأت فكرة العقل الجماعي من اختلاف سلوك الجماعات عن سلوك الأفراد. فقد تجنح الجماعة إلى سلوك شاذ عدواني وهي بسلوكها هذا تختلف عن سلوك كل فرد من أفرادها.

ولذلك افترض وجود عقل جماعي عام يسيطر على عقول الجماعات ويتميز عن مكوناته الفردية. ويقرر في نشأة هذا العقل أن الكل لا يتكون فقط من المجموع العددي للوحدات الجزئية التي يتكون منها، بل يتأثر بالشكل العام للوحدات مجتمعة، ويتأثر أيضاً بالعلاقات المختلفة، التي تربط الجزء بالجزء والجزء بالكل والكل بالجزء.

وكان مكدوجال متأثراً بنظرية التطور وكان بيولوجياً في اتجاهه العلمي. على أن آراء مكدوجال صادفت هوى في نفوس كثير من السيكلوجيين والفلاسفة، ولكن مذهبه في الغريزة لم يلق قبولاً عند (جون ديوي) ولا عند عالمي الاجتماع (ميد وكولي) فكان ديوي يخص باهتمامه ما للبيئة الاجتماعية من أثر على سلوك الإنسان وعلى التفاعل بينهما، وكان يرى أن العادات لا الغرائز هي مفتاح علم النفس

الاجتماعي. وأكد كولي وميد أن نضج شخصية الإنسان إنما تعتمد على تفاعله الدائم مع الجماعة. والواقع أن كولي من أهم الباحثين الأمريكيين الذين دفعوا بعلم النفس الاجتماعي إلى دراسة الدوافع والإعلام والمشاركة الاجتماعية.

كما أن دنلاب (**Dunlap**) أعلن إنكاره الواضح للغرائز في بحث نشره عام 1919 بعنوان "أحق أن هناك غرائز؟".كما أنكر أيضاً واطسن(**Watson 1878-1958**) الغرائز في كتابه السلوكية.

أما ثورندايك **Thorndike** فيشير من جهته في كتابه (مقدمة لعلم النفس الاجتماعي) إلى أهمية التعليم وأثره في تكوين العادات وتوجيه السلوك الإنساني. كما يعتبر ظهور المدرسة السلوكية بزعامة واطسن في الولايات المتحدة ثورة في مجال تطور علم النفس الاجتماعي. حيث أن واطسن يشير إلى وجود بناء ميكانيكي للكائن البشري يرتبط ويتحدد بالبيئة الاجتماعية. فالظواهر النفسية تتحدد في ضوء المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان.

وفي عام 1924 وجه علم النفس في روسيا بعد الثورة البلشفية اهتمامه لمشاكل التجمعات والجماعات بدلاً من سلوك الفرد. ولهذا استخدم العالم الروسي "بيشترو، دي لانج" جماعات الوجه للوجه (**Face To Face**) وذلك لمعرفة تأثير المناقشة في تعديل معتقدات الفرد السابقة، وبعد ذلك تركزت بحوث علم النفس السوفيتي على الدراسات الخاصة بالتعاون والمنافسة كما ظهرت في دراسات بولدرف (**Boldyreff (1927**، ويوري **(Bury 1959)**.

أما عالم النفس الألماني والأمريكي الجنسية كيرت ليفين (**Kurt Lewin**) فقد اهتم بما يسمى المجال النفسي وبديناميات الجماعة في علم النفس الاجتماعي، حيث ركز على دراسة الفرد في تفاعله مع المثيرات المختلفة التي تتضمنها المواقف الاجتماعية المتباينة التي يتعرض لها مما يجعله يكتسب منها خبرات قد تكون سارة

وقد تكون مؤلمة في تشكيل سلوكياته وتجدد ملامحها بشكل عام وهذا ما قصده ليفين من مفهوم المجال النفسي للفرد. أما فيما يتعلق بديناميات الجماعة فيرى ليفين (1943) أن أي تغير قد يحدث في جزء منها فإنه يؤثر عليها بأكملها على اعتبار أنها وحدة ديناميكية متماسكة لا يمكن فصل أي جزء منها عن بقية أجزائها مما يحتم ضرورة البحث في العلاقات الاستنباطية بين ظاهرة وأخرى متعلقة بها لاعتمادها على بعضها فلا يمكن دراسة أي منها بمعزل عن الثانية (عمر،1992).

هذا وقد أصبح لعلم النفس الاجتماعي دوريات عديدة من ضمنها تلك التي نشرت منذ عام 1921 باسم (مجلة علم النفس الاجتماعي) **Journal Of Social Psychology**. والتي أصبح اسمها حالياً (مجلة الشخصية وعلم النفس الاجتماعي) بإشراف وليم جز ماك جيوري **William J.Mcguire** بقسم علم النفس - جامعة كاليفورنيا. وهذه المجلة تختص بالبحوث والنظريات المتعلقة بالعمليات الاجتماعية، وديناميات الشخصية مثل التفاعل الاجتماعي والعوامل الاجتماعية في الإدراك، وتغير الاتجاهات، والتأثير الاجتماعي، والعوامل النفسية في الأنظمة الاجتماعية... الخ، وعمليات التنشئة الاجتماعية للطفل الراشد، والدوافع الاجتماعية... (انظر أبو النيل، 1985). وهناك مجلات علمية دورية أخرى منها:

- **Journal Of Abfnornal And Social Psychology.**
- **Journal Of Social Issues.**
- **Sociometry.**
- **Human Relations.**
- **Social Forces.**
- **Human Organization.**

هـذا وقـد أنشـئ في جامعـة كولومبيـا قسـم خـاص باسـم (قسـم علـم الـنفس الاجتماعي) منذ عام 1965 وهو أول قسم من نوعه في العالم.

ولكن الأبحاث في علم النفس الاجتماعـي سـتزداد يومـاً بعـد يـوم لتـتماشي مـع التطورات العلمية الحديثة في هذا القرن مما من شـأنه أن يغـير مـن مسـتقبل هـذا العلم ويساهم في خلق نظريات جديدة، حيث أن التطـورات التكنولوجيـة الحديثـة ستساهم بشكل أفضل في دراسة سلوك الفرد والجماعة.

الفصل الثالث

مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي

- مفهوم مناهج البحث وأهميته في علم النفس الاجتماعي.

أولاً: المنهج التجريبي.

ثانياً: المنهج الوصفي.

ثالثاً: منهج البحث التاريخي.

الفصل الثالث

مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي

مفهوم مناهج البحث وأهميتها في علم النفس الاجتماعي:

علم النفس بفروعه المختلفة كغيره من العلوم يهدف إلى الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر والوصول إلى التعميمات التي تساعدنا في فهم السلوك الإنساني، والتنبؤ بحدوثه، والسيطرة عليه إلى حد ما. كما يشترك مع هذه العلوم في منهج البحث العلمي المستخدم، كما يختلف كل علم عن الآخر في موضوع الدراسة أو المشكلات موضوع البحث.

ولهذا يكون الكشف عن العوامل التي تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد محوراً للبحوث في مجال علم النفس الاجتماعي. فقد اهتم علماء النفس الاجتماعي منذ زمن بدراسة العوامل التي تؤدي إلى زيادة تماسك الجماعة وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها، وبينهم وبين قيادتهم، ومع الجماعات الأخرى وذلك بهدف توجيه السلوك الاجتماعي وضبطه.

ولهذا يعتبر منهج البحث بمثابة التربية التي تهيئ المناخ المناسب لنمو البذرة التي تشكل فكرة البحث. فإذا أحسن الباحث اختيار التربة التي تلاءم البذرة ساعد ذلك في إنجاح البحث وتطوره وأدى إلى نتائج لها قيمتها للفرد والمجتمع.

ويرى البهي السيد (1981) أن منهجية البحث **Methodology** تعني الدراسة المنطقية لقواعد طرق البحث العلمي، وصياغتها صياغة إجرائية تيسر استخدامها.

وبغض النظر عن خصائص المنهجية العلمية، فإن هناك أساليب للبحث العلمي في مجال علم النفس الاجتماعي تختلف عنها في أي فرع آخر من فروع علم النفس مع الاحتفاظ بالمعالم الأساسية لطبيعة وخطوات المنهجية العلمية. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد منهج من مناهج البحث العلمي صالحاً لدراسة كل الظواهر النفسية، والأجدر بالباحث أن يختار المنهج المناسب لطبيعة المشكلة أو الموضوع مجال الدراسة.

وفيما يلي سنبين أهم مناهج البحث العلمي في مجال علم النفس الاجتماعي:

أولاً: المنهج التجريبي **Experimental**:

يرى مورفي(**Murphy 1965**) أن أهم حدث في علم النفس الاجتماعي هو إدخال المنهج التجريبي والاعتماد عليه بشكل واضح في ميادين مختلفة من علم النفس. وفي هذا المنهج يتعين على الباحث تحديد الظاهرة التي يريد دراستها وأن يفصلها عن الظواهر الأخرى، ثم يلي ذلك تحديد المشكلة بشكل دقيق وعزل العوامل التي أدت إلى المشكلة. يلي ذلك بيان الهدف من البحث، حيث أن من أهم أهداف البحث العلمي التفسير والتنبؤ والضبط. بعد ذلك يقوم الباحث بصياغة الفروض التي لابد من التحقيق منها تجريبياً ليتأكد من صحتها أو بطلانها عن طريق مقارنة توقعاتها بالمعطيات الموضوعية التي يتم جمعها بواسطة التجريب للوصول إلى النتائج والقوانين بشأن الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.

هذا ويعتبر المنهج التجريبي من أفضل المناهج في البحث لأنه:

- أقرب المناهج إلى الموضوعية، بعكس منهج الاستيطان الذي يتصف بالذاتية.

- يمكّن الباحث من السيطرة على المتغيرات المختلفة التي تؤثر على الظاهرة السلوكية موضع الدراسة فيغير منها ما يشاء، ويثبت منها ما يشاء مما يسهل عليه الدراسة.

وأهم ما يميز البحوث التجريبية على غيرها من أنواع البحوث الوصفية والتاريخية هو كفاية الضبط للمتغيرات والتحكم فيها عن قصد من جانب الباحث. وتعتبر التجربة العلمية مصدراً رئيسياً للوصول إلى النتائج أو الحلول بالنسبة للمشكلات التي يدرسها البحث التجريبي، ولكن في الوقت نفسه تستخدم المصادر الأخرى في الحصول على البيانات والمعلومات التي يحتاج إليها البحث بعد أن يفحصها الباحث للفحص الدقيق والتحقق من صحتها وموضوعيتها (جابر، وآخرون، 1984). فالميزة المعروفة والتي اتفق عليها الباحثون بالنسبة للمنهج التجريبي هي أنها تضع المتغيرات الموقفية تحت سيطرة الباحث بالدرجة التي تمكنه من اختبار صحة الفروض المختلفة والوصول إلى المتغيرات المسببة بدرجة مناسبة من الثقة.

فالباحث عند استخدامه هذه الطريقة يصمم الموقف بشكل مشابه مع الموقف الطبيعي موضع الدراسة إلى أقصى حد، حيث يقوم الباحث بتحديد المتغيرات التي ستلعب دورها في هذا الموقف، كما يستطيع أن يغير في المتغيرات التي يهدف إلى دراسة أثرها على الجانب السلوكي موضع الدراسة.

وقبل تصميم الموقف التجريبي يقوم الباحث بعملية مسح المتغيرات التي يظن أن لها صلة بالظاهرة موضع الدراسة، ثم يقوم بتقسيم هذه المتغيرات إلى ثلاثة أنواع:

- المتغير المستقل: وهو المتغير الذي نقيس أو ندرس آثاره على متغير آخر، فالباحث يغير في مقداره ليدرس الآثار المترتبة على ذلك في متغير آخر (مثل الظروف الاجتماعية للأسرة).

– المتغير التابع: وهو المتغير الذي يتغير بتغير المتغير المستقل (مثل السلوك الجنوح عند الأحداث).

– المتغيرات الأخرى (الدخيلة) غير التجريبية: وهي التي تؤثر في المتغير التابع والتي يحاول الباحث التخلص من آثارها بعزلها أو تثبيتها. ولهذا يلقى العلماء الذين يستخدمون الطريقة التجريبية في البحث الكثير من المشقة عند تثبيت المتغيرات الدخيلة التي لا يرغبون في السماح لها بالتأثير على المتغير التابع. ولهذا مما أدى إلى انتشار واستخدام الحيوانات في التجريب. ولكننا في مجال علم النفس الاجتماعي مضطرون للعمل مع أفراد بشريين لدراسة سلوكهم الاجتماعي، مما دعانا إلى استخدام مجموعتين في البحث الأول تجريبية، والثانية ضابطة، وتكون بمثابة الأساس الذي تتم المقارنة بالنسبة إليه.

وكمثال على استخدام المنهج التجريبي في مجال علم النفس الاجتماعي نسوق التجربة التي أجراها العالم آش (**Asch 1958**)(*).

كان سولومون آش يهدف إلى دراسة تأثير ضغوط الجماعة على سلوك الفرد حينما يجمع أفراد الجماعة على ما يتعارض مع ما يحس به الفرد، وقد سار الباحث في دراسته بالأسلوب الآتي:

قام بتكوين مجموعات من الأفراد بحيث تتكون كل مجموعة من ثمانية أفراد وكان العمل المطلوب منهم هو اختيار خط من خطوط ثلاثة يماثل في طوله خطاً رابعاً، فمثلاً يعرض الباحث على المجموعة خطاً من الطول عشر بوصات ثم يعرض عليهم ثلاثة خطوط تبلغ في أطوالها: **8** أو 10 أو 8 بوصات. ويطلب الباحث من كل فرد أن يدلي

(*) سلامة، أحمد عبد العزيز، عبد الغفار، عبد السلام. علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار النهضة العربية، 1980، ص 54-56.

باستجابته بصوت مرتفع. ثم اتفق الباحث مع سبعة أفراد من المجموعة بدون علم الثامن على أن يستجيبوا استجابة معينة، وفي كثير من الأحول كانت استجابة خاطئة، وهنا يجد الثامن نفسه مواجهاً لإجماع أفراد المجموعة على صحة استجابة يرى ويدرك بحواسه أنها استجابة خاطئة.

وتكونت التجربة من ثمان عشرة محاولة، أجمع أفراد المجموعة دون ثامنهم على اختيار الاستجابة الخاطئة في اثنتي عشرة محاولة منها، وقد أجريت التجربة على خمسين شخصاً.

وقد وجد الباحث أن بين خمسين شخصاً، خضع شخص واحد لتأثير ضغط الجماعة في إحدى عشر محاولة من بين الإثنتي عشرة محاولة التي تعرض فيها لضغط الجماعة، وخضع 14 شخصاً لتأثير ضغط الجماعة في أكثر من نصف المحاولات، وقاوم 13 شخصاً إجماع الجماعة.

وقد حاول الباحث معرفة شيء عن الأسباب التي قد تؤدي بالشخص إلى الخضوع لإجماع الجماعة. والأسباب التي تجعله يقاوم هذا الإجماع طالما أن ما يدركه يتعارض مع هذا الإجماع. وفي سبيل ذلك قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات مع الأشخاص الذين قاوموا ضغط الجماعة.

وقد وجد الباحث أن هناك اختلافاً بين الأسباب التي دفعته للتمسك برأيه إلى مقاومة ضغط الجماعة. فهناك من قام بهذا لاستقلال قائم على ثقة في قدرته الإدراكية وهناك من اعتقد أنه بتمسكه برأيه إنما يرضي بذلك من يقوم بالتجربة والبعض قاوم ضغط الجماعة لرغبته في التفرد والاختلاف عن الآخرين.

وقد وجد الباحث أن من بين هؤلاء الذين خضعوا لضغط الجماعة نفراً خضع لخلل حقيقي في قدرته الإدراكية، وهؤلاء هم الذين لم يشعروا أن هناك خطأ يحدث في الموقف

والبعض الآخر كان يدرك أن رأي الجماعة لا يساير ما يدركونه ولكنهم بالرغم من ذلك ساروا مع الجماعة لنقص في ثقتهم بقدرتهم بخطأ الجماعة ولكنه لم يرغب في أن يكون مختلفاً عن الآخرين.

هذه إذاً تطلعنا على كيفية الإفادة من المنهج التجريبي في دراسة الظواهر التي يختص بها علم النفس الاجتماعي. ونحللها فنقول إن الباحث منا قد حدد مقدماً الموضوع الذي يروم دراسته وبحثه ثم أعد لذلك خطة أو تصميماً تجريبياً حاول جهده أن يحقق له السلامة أو الصحة من الناحية المنهجية الموضوعية، كذلك استخدام الباحث في رصده لنتائج التجربة التقديرات الكمية لا التقديرات الكيفية الذاتية. والدراسة تتوافر فيها الشروط التي سبق أن أوضحناها. ولذلك نجد أنه من المستطاع لغير آش من الباحثين، أن يكرروا دراسة هذا الموضوع بنفس الظروف والتصميم ليتبينوا صحة النتائج التي استخلصها، ولكي يمحصوا صحة الفروض التي قد نذهب إليها في تفسير النتائج. ولكن هناك عدة أمور ينبغي مناقشتها في هذا الصدد، أولها أنه ليس من الميسور دائماً استخدام المنهج التجريبي في دراسة كل الظواهر التي يختص بها علم النفس الاجتماعي. خذ لذلك مثلاً أننا لا نستطيع تصميم دراسة تجريبية للظواهر التي تنطوي على العنف من حروب أو مظاهرات أو اعتداءات على أفراد الأقليات أو نحو ذلك. ثانياً أن هناك نفراً من الباحثين يذهبون إلى أن تحضير الظاهرة في المعمل أو إحضارها إلى المختبر يذهب بأصالتها ويخلع عليها جواً صناعياً زائفاً بحيث لا يمكننا بحال أن نعمم النتائج التي نخرج بها لتشمل الظاهرة الطبيعية التي نشهدها في حياتنا الاجتماعية. مثال ذلك أن من الباحثين من يعترض على تجربة آش بأنها لا تمثل الظروف الطبيعية التي يحدث فيها الضغط الاجتماعي تمام التمثيل. من ذلك أن الضغط الاجتماعي لا يكون دائماً بقصد التضليل وإجبار الفرد على مخالفة معطياته الإدراكية والحسية، وإن الفرد كثيراً ما يجد من يقف إلى جواره حين تختلف آراؤه مع آراء الجماعة، وإننا نجد في الظروف الطبيعية في

كثير من الأحيان من نستطيع الرجوع إليه للتواصل إلى الحقيقة الموضوعية حين تختلف آراؤنا مع آراء الجماعة، وهكذا.

ثانياً: النهج الوصفي:

يهدف المنهج الوصفي إلى جمع أوصاف دقيقة علمية للظواهر الاجتماعية كما توجد عليه في الواقع، وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر الاجتماعية. ولهذا يعمل هذا المنهج على وصف العوامل الظاهرة وجمع بيانات خاصة بموضوع البحث، بقصد تصنيفها وتبويبها في شكل معلومات تتسم بالموضوع وتخضع للتحليل والتفسير لتصبح في شكل جديد أو تصبح هذه المعلومات معضدة أو لاغيه لأخرى سبق وصفها.

وتعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من غيرها من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الباحث على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث بالإضافة إلى مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها، والفئات العامة التي قد تصنف تحتها الدراسات.

وفي كثير من الأحيان لا تقتصر البحوث الوصفية على الوصف أو التشخيص الوصفي، وإنما نهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء المعايير أو القيم. وتسمى هذه البحوث بالبحوث الوصفية المعيارية.

ولهذا يستخدم لجمع البيانات والمعلومات في أنواع البحوث الوصفية أساليب ووسائل متعددة منها: الملاحظة، والمقابلة والاختبارات، والاستفتاءات والمقاييس المتدرجة.

وتعتبر الملاحظة العلمية من أهم طرق المنهج الوصفي، حيث يستطيع الباحث من خلالها الحصول على المعلومات والبيانات التي تتصل بالسلوك الاجتماعي. وفي هذا المنهج يهتم الباحث بدراسة الوضع الحالي للظاهرة. ومن اللازم أن تتوفر للباحث أوصاف دقيقة للظاهرة التي يدرسها قبل أن يبدأ في الدراسة الفعلية. ولهذا تكون الملاحظة العلمية مفيدة في دراسة الجوانب المختلفة للسلوك الذي يتطلب وسائل خاصة ودقيقة لدراسته مثل أجهزة التصوير، والأجهزة الصوتية والمسجلات... إلخ. ويفضل في الملاحظة العلمية أن يشترك بالملاحظة أكثر من باحث بحيث إذا أغفل أحدهم جانباً تنبه إليه الباحث الآخر وأن يتم الاكتفاء بالحقائق والمعلومات التي تكون موضع اتفاق بين الباحثين. والمنهج الوصفي يشتمل على أنماط من البحوث الوصفية نذكر منها ما يلي:

1- الدراسات المسحية:

وهي إحدى المناهج الرئيسية المستخدمة في البحوث الوصفية، تعرف بكونها محاولات منظمة لتقرير وتحليل وتفسير الوضع الراهن لنظام اجتماعي أو جماعة أو بيئة معينة، بهدف الوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتعميمها، وذلك للاستفادة منها في الأغراض العلمية (العطية، 1992).

والدراسات المسحية قد تتم على نطاق ضيق واسع، فقد تقتصر على دراسة جماعة صغيرة، وقد تمتد لتشمل طبقة اجتماعية أو المجتمع كله.

ففي ميدان التربية مثلاً تجري البحوث المسحية بشأن ظاهرة ما وذلك ليتمكن المعنيين من اتخاذ قراراتهم وان يرسموا سياساتهم على أسس علمية صحيحة بدلاً من التقديرات الشخصية أو التخمينات العشوائية.

كما تجري الشركات مسحاً للرأي العام لتحديد أي نوع من المنتجات تكون أكثر رواجاً عند المستهلكين.

ولهذا يستخدم القائمون بالدراسات المسحية عن الرأي العام الاستفتاءات والمقابلات التي تدور حول موضوع معين أو موقف معين، وعلى الفرد أو يجيب إما قولاً أو كتابة على هذا الاستفتاء. وهذه الطريقة بالإضافة إل مقاييس التقدير من أكثر الطرق استخداماً في علم النفس الاجتماعي.

ولذلك يجب العناية والاهتمام بمثل هذه الدراسات وأن تختار العينات بدقة بحيث تمثل مجتمع الدراسة خير تمثيل، لأن الدراسات التي لا تبني على أسس دقيقة ولا تعار الكثير من الاهتمام تؤدي إلى نتائج لا يوثق بصحتها.

2- دراسة العلاقات المتبادلة:

يهدف الباحث في دراسة العلاقات المتبادلة إلى تتبع العلاقات بين الحقائق التي توصلوا إليها ليكونوا نظرة أعمق في دراسة المشكلة. ففي دراسة العلاقات المتبادلة يتم الحصول على حقائق تستخرج من أعماق الظاهرة المدروسة ولا يستطيع الباحث الحصول عليها في الدراسات المسحية لأنها لا تكون واضحة. فالباحث هنا يختبر دائرة الأشياء المحيطة بالظاهرة ليصل إلى الظروف أو القوي التي تتحكم في هذه الظاهرة (حقي، 1992).

ولهذا سوف نجد في دراسة العلاقات المتبادلة ثلاثة أنماط من الدراسات هي:

أ- دراسة الحالة:

في منهج دراسة الحالة يتجه الباحث إلى جمع البيانات العلمية المتعلقة بأية وحدة سواء كانت فرداً أو مؤسسة أو نظاماً اجتماعياً أو مجتمعاً محلياً أو مجتمعاً عاماً.وهو يقوم

على الدراسة المعمقة لمرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها لغرض الوصول إلى تعميمات علمية متعلقة بالوحدة المدروسة وبغيرها من الوحدات المشابهة (العطية، 1992، ص 47-48).

فالأخصائي النفسي يدرس عادة شخصية الفرد بقصد تشخيص حالة معينة موجودة لديه وتقديم التوصيات بالإجراءات الوقائية العلاجية. ولهذا يهتم الباحثون بالأفراد كأنماط ممثلة، فهم يجمعون البيانات والمعلومات عن الأفراد المختارين بعناية بقصد الوصول إلى فهم أفضل للجماعة التي يمثلونها.

وإذا كانت دراسة الحالة تنفذ دائماً إلى الأعماق، إلا أنها قد تفحص دائرة الحياة كوحدة اجتماعية أو قد تركز الانتباه على جانب معين منها.

ولهذا تتطلب دراسة الحالة مرونة كافية ليتمكن الباحث من تطوير وتعديل خطة بحثه نتيجة لما تكشف عنه الدراسة الاستطلاعية من مستجدات، ونتيجة لما يراه من ضرورة في التعديل.

ويجدر بالباحث في دراسة الحالات الفردية أن يتأكد من كفاية البيانات التي يجمعها عن الحالة، وأن يتأكد من صدق هذه البيانات بالرجوع إلى المصادر الموثوق بها، وأن يضمن سرية هذه المعلومات عن الحالة دون أن يعرضها للتداول، وأن يتأكد من صحة التعميمات العلمية بحيث تكون متوافقة مع النتائج التي توصل إليها.

وبذلك يكون منهج دراسة الحالة كوعاء ينظم ويقيم فيه علم النفس كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها الباحث عن الفرد أو الجماعة أو الأسرة... الخ.

يستخدم منهج دراسة الحالة الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعي، والفحوص الطبية والاختبارات النفسية والأساليب الإسقاطية، والأساليب السوسيومترية

والسـيكودراماتيكية، وذلـك بقصـد التعمـق في دراسـة دوافـع السـلوك الفـردي والجماعي والعادات والمعايير الاجتماعية، ووسائل الضبط الاجتماعي... الخ.

ب- الدراسات المقارنة:

إن هذا النوع من الدراسات يركـز عـلى كيـف ولمـاذا تحـدث الظـاهرة الاجتماعيـة، حيث يكون معظمها من النوع التجريبي أو الميداني. ولذلك تقارن هذه الدراسات أوجـه التشابه والاختلاف بـين الظـاهرات للكشـف عـن العوامـل أو الظـروف التـي يبـدو أنهـا تصاحب أحداثاً أو ظروفاً أو عمليات أو ممارسات معينة. كما أنها تحاول أن تنظر بعمق للتأكد فيما إذا كانت هذه العلاقات قد تسبب أو تسهم أو تكمن وراء الحالة السـطحية البارزة (زهران، 1977، حمزة، 1982، مختار، 1982م).

فالباحث يريد مثلاً أن يدرس اضطرابات سوء التوافق الـدراسي عنـد طـلاب المرحلـة الإعدادية، لذلك فهو يقارن مجموعة من طـلاب تعـاني مـن سـوء التوافـق الـدراسي مـع مجموعة أخرى لا تعاني من سوء التوافق الدراسي. وبعد دراسة أوجه التشابه والاخـتلاف بين الموقفين، فإن الباحث يصف العوامل الكامنة وراء سـوء التوافـق الـدراسي عنـد أحـد المجموعتين (المجموعة الأولى).

وتمتد الدراسات المقارنة في علم النفس الاجتماعـي إلى دراسـة الفـروق والاختلافـات الثقافية. فقد قامت مرجريت ميد (**Mead**) بعدة دراسات من هذا القبيل حيث درست الصفات النفسية لبعض القبائل البدائية مقارنة هذه الصفات بـالتي هـي عنـد الإنسـان المتحضرـ كـما اتبعـت روث بنيـدكت (**Benedict**) الأسـلوب نفسـه في دراسـة الأنمـاط الثقافية.

ويرى حمزة (1982) بأن لهذه الدراسات المقارنة حـدوداً، ولكنهـا تزودنـا في الوقـت نفسه بالوسيلة التي تعالج بها المشكلات التي لا يمكن فحصها في مواقف معملية، كما

تمدنا بدلائل قيمة تتعلق بطبيعة الظاهرات. وكلما تحسنت الطرق الفنية والأدوات والضوابط في معالجة الدراسات المقارنة حظيت هذه الطريقة باحترام أكبر.

ح- الدراسات الارتباطية:

تركز هذه الدراسات على استخدام الطرق الارتباطية التي تهدف إلى الكشف عن حجم ونوع العلاقات بين البيانات. أي إلى أي حد يرتبط متغيران، أو إلى أي حد تتطابق المتغيرات في عمل واحد مع المتغيرات في عامل آخر.

فالمتغيرات قد ترتبط بعضها مع بعض ارتباطاً تاماً أو ارتباطاً جزئياً موجباً أو سالباً، ذا دلالة إحصائية أو يعود إلى الصدفة... إلخ (زهران، 1977، حمزة، 1982، مختار، 1982).

وتكمن أهمية البحوث الارتباطية في دراسة التنبؤ كما أنها تكشف عن الخصائص المشتركة لمتغيرات متعددة مهما كان نوع هذه المتغيرات. فهي تمتد إلى ما بعد التعرف على الظواهر العلمية المختلفة التي تنتهي عندها بحوث المسح والبحوث التتبعية، إلى اكتشاف التنظيم الذي ترتبط به تلك الظواهر وخاصة عندما يتألف بعضها مع البعض الآخر ليكون بذلك نوعاً من أنواع التجمعات أو الفئات أو الطوائف.وبهذا تتطور لترقى إلى ما يقرب من السببية التي تنتهي إليها البحوث العملية التجريبية، ولكنها لا تصل بحق إليها وإن كانت تشير إليها وإلى احتمالات وجودها.

فالبحوث الارتباطية تمتد إلى ما بعد الارتباط من تحليل للعوامل التي أدت إلى ذلك الارتباط أو حساب معاملات الانحدار التي تعتمد على معاملات الارتباط والتي تمهد للتنبؤ يقيم ظاهرة ما من الظواهر التي يدرسها الباحث وذلك بمعرفة القيم التي تقابلها في ظاهرة أخرى (البهي السيد / 1981م).

3- الدراسات التطورية:

إن هذه الدراسات تتناول الوضع القائم للظواهر والعلاقات المتداخلة مع بعضها البعض، بالإضافة على التغيرات التي تحدث نتيجة لمرور الزمن.

إنها تصف المتغيرات في مجرى تطورها خلال مدة زمنية (عدة شهور أو سنوات)، وترصدها وتحللها. ومن أوضح الدراسات التطورية دراسات النمو الاجتماعي للفرد من الميلاد وحتى الشيخوخة، ويتبع ذلك إحدى طريقتين:

أ- الطريقة الطولية أو التتبعية:

وهي من أقدم وأبسط طرق البحث، فالباحث يتبع فيها- عن طريق الدراسة والملاحظة والوصف- تقدم النمو لدى نفس الأفراد أو الجماعات في أعمار مختلفة أو تواريخ مختلفة ويحدد أنماط النمو الاجتماعي في هذه الأعمار أو التواريخ مستخدماً نفس الأفراد ونفس الاختبارات التي تقيس نفس المتغيرات. وتستند هذه الطريقة على الملاحظة وتستغرق أعواماً طويلة للوصول إلى معلومات ذات قيمة علمية (زهران، 1977؛ حمزة، 1982؛ مختار، 1982).

ب- الطريقة المستعرضة:

وفي هذه الطريقة يلاحظ الباحث ويقيس متغيرات أقل على فرد أو عينات ممثلة أو جماعات في سن معينة، حيث يطبق عليهم وسائل الحصول على المعلومات، والبيانات في هذا السن. تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على استخدام الاختبارات والمقاييس والطرق الحديثة الأخرى المستخدمة في القياس النفسي.

وحسب هذه الطريقة يأخذ الباحث عينات من أعمار مختلفة في آن واحد (في سن 10 سنوات، 11 سنة.. الخ) ويطبق عليها الطريقة نفسها.

والطريقة الطولية أكثر قبولاً من الطريقة المستعرضة ولكن الطريقة الثانية أكثر استعمالاً لأنها أقل تكلفة وأقل استهلاكاً للزمن. ولكن كلتا الطريقتين متكاملتين وأكثر ما يستعان بها في دراسة ظاهرة اجتماعية واحدة.

ثالثاً: منهج البحث التاريخي:

إذا كان هدف الباحث التعرف إلى الأحداث والوقائع التي حدثت في الماضي، فلابد له من استخدام منهج البحث التاريخي. وهو المنهج الذي يستخدمه الباحثون للتحقق من معنى الحقائق القديمة ومدى صدقها.

كما يستخدم هذا المنهج بغرض الوصول إلى المبادئ والقوانين العامة عن طريق البحث في أحداث التاريخ الماضية وتحليل الحقائق المتعلقة بالمشكلات الإنسانية والقوى الاجتماعية التي شكلت الحاضر. فالباحث هنا يتعقب التطور التاريخي ليعيد بناء العمليات الاجتماعية ويربط الحاضر بالماضي لفهم القوى الاجتماعية الأولى التي شكلت الحاضر بغرض الوصول إلى وضع مبادئ وقوانين عامة متعلقة بالسلوك الإنساني للأشخاص والجماعات والنظم الاجتماعية (العطية، 1992م)، فالدراسات التاريخية لها أهمية كبيرة لأي فرع من الفروع العلمية لأنها تفسر الحاضر في ضوء الماضي، وتساعد على رسم قواعد وأسس المستقبل.

فالباحث الذي يتبع المنهج التاريخي يبدأ باختيار موضوع بحثه بناءً على ما يتوافر له من مصادر ومعلومات، ومدى الحاجة إلى البحث، والزمن المناسب لإجرائه.

ولهذا يلجأ الباحث لتحقيق أهداف بحثه إلى قراءة الكتب والمجلات والوثائق المتعلقة بموضوع بحثه. كما أنه سيلجأ إلى أقوال الأشخاص الذين عاصروا الأحداث الماضية المتعلقة ببحثه أو يلجأ إلى الشواهد الفعلية للأحداث التي وقعت.

فإذا أراد الباحث مثلاً أنه يؤرخ الحوادث التي جرت أثناء الحرب العالمية الأولى وآثارها الاجتماعية فإنه لابد من أن يستمع إلى ما يقوله أشخاص عاصروا هذه الحرب ليتعرف على خبرة هؤلاء الفعلية في تلك الأثناء.

كما يلجأ الباحث إلى الشواهد المادية والتي تعتبر أكثر المراجع ثبوتاً ووضوحاً. ومثال ذلك آثار الفراعنة والإغريق، والآثار الإسلامية في الأندلس... الخ.

ولهذا ينبغي على الباحث أثناء ذلك أن يتأكد من صدق ودقة مصادر المعلومات عن طريق التحليل الخارجي وذلك من خلال نقد الوثيقة (المصدر) والتحقق من شخصية صاحبها بالمقارنة بين النسخ المختلفة ودراسة صاحب الوثيقة والتعرف على مدى حرصه على تسجيل الأحداث بصدق، وكذلك التحقق من تاريخ الوثيقة. كما يجب على الباحث التأكد من صدق المعلومات بالتحليل الداخلي الذي يعني التأكد من حقيقة المعاني التي تتضمنها الوثيقة، إما بصورة إيجابية تسعى إلى تحديد معنى اللفظ أو الجملة أو الفكرة، وإما بصورة سلبية تسعى إلى تحديد الظروف والدوافع التي يمكن أن تكون قد أثرت في كاتب الوثيقة فدفعته إلى التمسك بالصدق أو إلى التزييف أو الخطأ.

بعد هذا التحليل والتأكد من صدق المعلومات يحدد الباحث النتائج التي تم التوصل إليها ويربط بينها بشكل متكامل مستعيناً بالفروض التي كان نتائجه بصورة واضحة وموضوعية مدعمة بالمصادر والمراجع (حمزة/ 1982م).

الفصل الرابع
الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك

أولاً: الوراثة والسلوك.

ثانياً: البيئة والسلوك.

ثالثاً: التفاعل بين الوراثة والبيئة.

- دراسة أثر الوراثة والبيئة على الاختلافات السلوكية.
- أثر الوراثة والبيئة على جوانب الشخصية.

رابعاًَ: الغدد وأثرها على السلوك.

خامساً: المحددات الدافعية للسلوك.

- طرق تصنيف الدوافع.

أ- الدوافع الأولية والدوافع الثانوية.

ب- التصنيف الثلاثي للدوافع.

جـ- النظام الهرمي للدوافع أو نظرية ماسلو الدافعية.

الفصل الرابع

الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك

أولاً: الوراثة والسلوك:

الوراثة هي انتقال الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء والصفة التي يرثها الفرد لا تتحدد بمورث واحد وإنما تتحدد بالتفاعل الذي يحدث بين عدد من المورثات. فالوراثة البيولوجية للفرد تتحدد بالمورثات، ويؤلف مجموعها (النمط الاجتماعي) ومن مجموع آثار المورثات يتحدد الأساس الهام للفردية.

فالفرد يبدأ أحياناً من خلية واحدة في رحم الأم (خلية جرثومية ملقحة (**Zygote**) تتولد من اتحاد خليتين جرثوميتين إحداهما من الأب والأخرى من الأم، وكلاهما خليتان، ولكنهما قبل الإخصاب يكونان غير مكتملتين. فاتحادهما في التلقيح يعني تكميل أحدهما للأخرى في خلية واحدة لا يزيد حجمها عن حجم رأس الدبوس وبها تبدأ الوحدة الأولى للحياة.

ويعرف المحيط بالخلية بالسيتوبلازم، المكون من مادة غير متمايزة نسبياً وتمثل البيئة الداخلية للخلية وهي ذات تأثير على تكوين الجنين. والتأثير الكيماوي على السيتوبلازم يؤدي إلى إتلاف تكوين الأجنة.

وداخل السيتوبلازم توجد النواة وهي التي تعطي الحياة للخلية. وتتضمن النواة الصبغيات ويختلف عدد الصبغيات باختلاف النوع الذي ينتمي إليه الكائن الحي ولكنه ثابت داخل النوع الواحد.

وتحمل خلية الإنسان 46 صبغياً، (23) صبغي في نواة الحيوان المنوي الذكري، و (23) صبغي في البويضة الأنثوية.. وفي داخل الصبغيات تكمن المورثات

(حاملات الخصائص الوراثية) وهي العوامل الوراثية الفعلية التي تتحدد من كلا الوالدين. ويحتوي كل صبغي ما يقرب من 3000 مورث، يكون كل مورث مسئولا عن إحدى الخصائص الوراثية، وتنظم الصبغيات دائماً في أزواج (وهي عبارة عن خيوط كيميائية طويلة وهي عند الذكر **Xy** وعند الأنثى **Xx** والزوج الثالث والعشرون يختلف، حيث يحدد جنس الجنين.

والمورثات تتكون من جزيئات الحمض النووي **DNA** وكل جزيء مركب من عناصر: الكربون، الأوكسجين، الهيدروجين، النتروجين، والفسفور.

إن هذا التركيب المعقد للعوامل الوراثية يجعل من الصعب دراسة أثر الوراثة على السلوك، حيث أن الإنسان كائن غير مناسب للتحليل الوراثي.

ومن الدراسات التي حاولت بيان أثر الوراثة على السلوك دراسة العالم الإنجليزي فرنسيس جالتون **Francis Galton** في عام 1860 لبيان كيفية تأثير الوراثة على العبقرية. فقد جمع جالتون معلومات عن أعضاء أسر رجال مشهورين في مجال العلم، والقانون، والسياسة، والدين، والجيش. وقد وجد أن هؤلاء الأشخاص البارزين لهم أقارب بارزون، مما جعل جالتون يستنتج أن الوراثة هي المسئولة عن التألق والعبقرية.

ثانياً البيئة والسلوك:

فالبيئة هي مجموع العوامل التي تؤثر على الفرد منذ لحظة الإخصاب في الرحم وحتى الوفاة. وهي لا تشمل فقط مجرد العوامل المناخية- الجغرافية، أو مجرد العوامل الثقافية، وإنما جميع العوامل التي لا ترتبط بالمورثات. والعوامل البيئية المؤثرة على الإنسان قبل ولادته أقل أهمية وعدداً من العوامل التي يتعرض لها بعد ولادته.

وتأثير البيئة لا يكون واحداً في مختلف مراحل حياة الفرد، بل يختلف من مرحلة لأخرى والأسرة هي أولى الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، والتي يكون لتأثيرها دور كبير في تشكيل سلوك الفرد، فهي تلعب دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية والتي يمكن أن تمارسها ضمن الأساليب التالية:

1- الضبط: ويتجلى ذلك في أساليب الثواب والعقاب، وأحياناً التعليل والتفسير أو إلى المثال والنموذج الذي يحتذى به الطفل.

2- تنمية السمات المقبولة: أي تنمية السمات المرغوب فيها واستبعاد السمات غير المرغوب فيها.

3- نمو فكرة الذات عند الفرد: يقوم الإنسان بعدة أدوار في حياته: دوره كأب، وكابن، وكأخ، وموظف، ورئيس، ومرؤوس، فإذا اعتبرنا الدور هو السلوك الذي يقوم به الفرد في مركز اجتماعي ما، نجد أن الإنسان يكتسب ذلك الدور من خلال عملية التطبيع الاجتماعي، ويتأثر الدور الذي يقوم به الفرد بعدة مؤثرات: الطبقة الاجتماعية، الثقافة المحيطة، الجنس، الاستعداد العقلي. فالسلوك يختلف باختلاف المواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد. فالشخص الوديع ينقلب عنيفاً إذا أسأت إليه مثلاً. وفكرة الذات عند الفرد تمثل جميع المشاعر والأفكار عن الفرد وتعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية ومعتقدات الفرد، وقيمه، وخبراته السابقة. ويشير مفهوم الذات إلى إدراك الفرد لذاته التي تتشكل من خلال تفاعله مع بيئته والتي تتأثر بالمعززات الأولية. فإدراك الفرد لذاته يؤثر في الطرق التي يسلك بها، وأن سلوكه يتأثر في الطرق التي يدرك بها ذاته.

ثالثاً: التفاعل بين الوراثة والبيئة:

اهتم العلماء بدراسة أثر الوراثة والبيئة في تحديد الخصائص العقلية والشخصية لدى الفرد وكانت تعتمد على الدراسات التي تتناول التوائم المتماثلة والتوائم الأخوة.

منذ بداية هذا القرن وهناك تساؤل عن أيهما أكثر تأثيراً في إحداث الفروق الفردية في قدرة الفرد وصفاته الشخصية، البيئة أم الوراثة، وقد لاقى هذا السؤال الكثير من الجدل والنقاش وقد أدرج الكثير من علماء النفس المسؤولية للعوامل الوراثية بينما القليل من التأثير للعوامل البيئية. وعلى الجانب الآخر يوجد بعض السيكولوجيين أعطوا الأهمية الأولى للبيئة وأهمية قليلة للوراثة. ومشكلة الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة في تكوين الشخصية له أهميته ودلالته للمجتمع عامة وبالنسبة للمربين بشكل خاص.

ويؤكد علماء الوراثة أن التربية والتعليم لا تزيد سعة التلميذ (الاستعداد)، بل تمدها بالمواد التي تعمل بها ولها.. ولهذا فإن الفروق الفردية ستكون واضحة بغض النظر عن نوعية وكمية التعليم الشكلي، ومن ثم تصبح التربية والتعليم عملية تزويد التلاميذ بفرص لاكتساب بعض المعلومات والأساليب والمهارات، وبفرص أخرى لاستخدام ما لديهم من قدرات للتعلم والابتكار، وهكذا فإن كمية ونوع التعليم التي يزود بها كل تلميذ تعتمد على سعته الموروثة للتعلم.

في حين أن علماء البيئة الأكثر تطرفاً يؤيدون أن الفروق الوراثية في الإمكانات العقلية للفرد ليست كبيرة وأن الجزء الأكبر من هذه الفروق يرجع إلى الاختلاف في الفرص التعليمية والثقافية. وهذا يعني أنه يمكن رفع مستوى القدرات العقلية لمعظم التلاميذ بشكل ملحوظ وذلك بتوفير فرص تعليمية وثقافية متكافئة لهم. ما يعني أن التلاميذ من ذوي المستويات العقلية المنخفضة يعانون من حرمان تعليمي وبيئي، وإذا تساوت الفرص التعليمية التي يزود بها كل تلميذ فإن ذلك سيرفع من تحصيل معظم التلاميذ، بشرط وجود درجة عالية من الدافعية.

ولكن حتى الآن لم تتحقق السيادة لأي من المبدأين، ووجهة النظر التي تحظى بالقبول الآن لدى علماء النفس هي أن تعلم التلميذ وسمات شخصيته هي نتاج

التفاعل بين الوراثة والبيئة وتمثل ذلك كما يلي: الشخصية (سلوك الفرد) = (الوراثة × البيئة).

فالوراثة لا تعمل في فراغ، والبيئة يجب أن تتوافر لها مواد بيولوجية وراثية لتعمل معها وبها. فكلا العاملين هامين وهما يعملان بشكل متآزر ومتكاتف في تكوين الشخصية.

فالبيئة تساعد على تطور ونمو الوظائف العقلية بنفس الطريقة التي يعمل بها الطعام على تكوين بنية الفرد. وفي التفاعل بين الوراثة والبيئة تضع الوراثة حدود النمو الممكن (حدود إمكانات الفرد) وتحدد البيئة مدى النمو الحقيقي لهذه الإمكانات داخل تلك الحدود. ومبدأ التفاعل هذا يؤكد بالنسبة للتربويين أنه يجب أن يأخذ كل تلميذ أقصى فرص تعليمية وثقافية إذا أردنا أقصى تنمية لإمكاناته.

- دراسة أثر الوراثة والبيئة على الاختلافات السلوكية:

على من يقوم بدراسة الوراثة والبيئة في تكوين الشخصية بجوانبها المختلفة أن يصمم دراسته بالطريقة التي يعزل فيها أثر الوراثة عن البيئة حتى يستطيع أن يتبين أثر أي منها دون السماح للعامل الآخر في التأثير على الجانب موضع الدراسة. وأهم نقد وجه إلى محاولات "جالتون" هو عدم عزله أثر الوراثة عن البيئة، مما يجعلنا نعترض على استنتاجاته، فليس التفوق في عائلة يرجع بالضرورة إلى عامل واحد فقط، فقد يرجع إلى التفاعل الحادث بين العاملين.

1- دراسة التوائم المتماثلة[1]:

تعتبر هذه الطريقة من أنجح الطرق في دراسة مشكلة الوراثة والبيئة إذ إن التوائم المتماثلة ترث تقريباً ذات الصفات فإن استطعنا أن نفصل هذه التوائم في سن مبكرة ونضع كل توأم في بيئة مخالفة لبيئة الآخر لمدة زمنية معينة، ثم أجرينا مقارنة

بين التوأمين بعد انقضاء هذه المدة، نستطيع في هذه الحالة أن نثبت أثر كل من الوراثة والبيئة. فحيثما يختلف التوأمان يمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى عامل البيئة، وحيثما يتشابهان يمكن إرجاع ذلك إلى الوراثة.

وتعتبر الدراسات التي قام بها نيومان، فريمان، هولزنجر (1937) من أهم هذه الدراسات في هذا الميدان. فقد درس هؤلاء (50) زوجاً من التوائم المتماثلة، و (50) زوجاً من التوائم المتشابهة ترك كل زوج منهم يعيش كل فرد في الزوج بعيداً عن مثله، ثم أجريت المقارنات بينهم (كل زوج على حدة) بعد وصول الجميع إلى مرحلة النضج.

وأسفرت هذه الدراسات عن أن التوأمين في كل زوج من التوائم المتماثلة يتشابهان إلى حد كبير جداً في حجم البدن، وغير ذلك من مظاهر النمو الجسمي. وأن درجة التشابه في مستويات ذكائهم أكبر من درجة تشابهها في سماتهم الشخصية.

ويعلق "جونسون" و "ميدنس" (1965) على هذه النتائج بقولهما: قد تشير هذه النتائج إلى أن درجة تأثير الوراثة على نمو الإنسان تقل بانتقالنا من حجم الجسم إلى ذكاء الفرد فشخصيته، وربما كان مرد ذلك إلى دقة المقاييس التي تستخدم في قياس الأمور المادية مثل "حجم الجسم"، ونحن نعلم أن مقاييس الذكاء أقل دقة من المقاييس الطبيعية، كما أن مقاييس الشخصية أقل دقة من مقاييس الذكاء.

وقامت بيركز (1942) بدراسة تفصيلية عن الميول والشخصية لدى توأمين متماثلين انفصلت إحداهما عن الأخرى عند بلوغهما أسبوعين من العمر. وقد أوضحت مقاييس التقدير التي استخدمت في قياس الشخصية تشابهاً بين الفتاتين رغم بلوغهما 12 عاماً ورغم نشأتهما في بيئتين مختلفتين على الرغم من وجود بعض الاختلافات بينهما في بعض نواحي التكيف، ووجد اختلاف في ميولهما عندما قيست

الميول بمقياس "سترونج". غير أن هذه الاختلافات قلت عند بلوغ الفتاتين سن 18 عاماً.

كما أوضحت استجابات الفتاتين لاختبار "رور شاخ" الذي أجرى عليهما عند بلوغهما 18 عاماً درجة كبيرة من التشابه أكثر مما أشارت إليه الدراسات السابقة.

ويعلق "جونسون وميدنس" (1965) على ذلك بأنه كلما نما الفرد أصبح أكثر تحرراً من سيطرة الوالدين وما يمثلانه، وظهرت استعداداته وميوله الفطرية.

وتشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أن النمو الجسمي والنمو الحركي يتوقف إلى حد كبير على العوامل الوراثية.

كما تشير معظم الدراسات إلى أن العوامل البيئية تؤثر على ذكاء الفرد فترفعه أو تخفضه بما يتراوح من خمس إلى عشر نقاط. ومثل هذا الأثر لا يقارن بالأثر الذي تحدثه الوراثة عندما تؤهل طفلاً لكي يحصل على معامل ذكاء من 20- 180 درجة.

2- دراسة الأطفال المتبنين[1]:

وتعتمد هذه الدراسات على السيطرة على عامل البيئة وتغيير عامل الوراثة، فعندما يوضع طفل بالتبني في أسرة لها طفل يقاربه في السن وينمو الطفلان معاً، يكونان في وضع قد ثبت فيه أثر البيئة إلى حد مناسب وتغيير أثر الوراثة، إذ أن كل طفل يحمل صفات وراثية تختلف عن الآخر، ويمكن مقارنة الطفلين مع بعضهما البعض، فحينما يتشابهان يرد هذا التشابه إلى أثر العوامل البيئية، وحينما يختلفان يرد ذلك إلى عوامل الوراثة.

كما يمكن مقارنة العلاقة بين صفات وقدرات الطفل المتبنى وصفات وقدرات الوالدين الحقيقيين من جانب وصفات وقدرات الوالدين المتبنيين من جانب آخر،

فإذا كانت الأولى أكبر حجماً فمرد ذلك إلى الوراثة، وإذا كانت الثانية أكبر حجماً فمرد ذلك إلى البيئة. وتعتبر دراسة ليهي (1935) من الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب. تناولت دراسة ليهي 200 طفل من الأطفال المتبنيين، وضع كل منهم عند أسرة بها طفل مقارن من أطفال الأسرة، وزع هؤلاء على الأسر قبل بلوغهم 6 أشهر، وبعد 5 سنوات أجريت على هؤلاء عدة اختبارات استنتجت الباحثة أن الاختلافات في مستوى الذكاء عند هؤلاء الأطفال أكثر ارتباطاً بالوراثة من ارتباطه بالاختلافات في البيئة. فقد بلغ معامل الارتباط بين ذكاء الأطفال من الأسر وأمهاتهم 0،6، في حين كان معامل الارتباط بين ذكاء الأطفال المتبنين وذكاء الأمهات البديلات 0،18. واستنتجت الباحثة أيضاً أن الاختلافات في سمات الشخصية أكثر ارتباطاً بالاختلافات في البيئة منه بالاختلافات في الوراثة.

ومن الدراسات الأخرى ما قام به كل من "سكوداك وسكيلز" (1945) في دراسة تتبعية تناولت 154 طفلاً فصلوا عن أمهاتهم بعد ميلادهم مباشرة، ووضعوا في أسر بديلة. وقام الباحثان بتقدير ذكاء أمهاتهم وكان منخفضاً عن المستوى العادي، في حين كان ذكاء الأمهات البديلات فوق المتوسط. ووجد الباحثان بعد دراسة تتبعية لـ 100 طفل أن معاملات ذكاء الأطفال تراوحت بين 114- 118 بزيادة 20 نقطة عن ذكاء متوسط الأمهات في حين تقاربت المعاملات من متوسط ذكاء الأمهات البديلات. وعلى الرغم من ذلك وجدت معاملات ارتباط تتراوح بين 0،33 إلى 0،38 بين معاملات ذكاء الأمهات ومعاملات ذكاء الأطفال كما قدرت في فترات متباعدة، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين ذكاء الأطفال وذكاء الأمهات البديلات في فترات زمنية متباعدة ما بين 0،16 إلى 0،19 وقد فسر هذا التناقض إلى أخطاء في القياس في حالة الأمهات التي أجريت عليهن الدراسة بعد الوضع مباشرة في ظروف غير مناسبة. ولكن لابد من الإنصاف والقول عند الحديث عن أثر الوراثة والبيئة أنه لابد أن نأخذ في الاعتبار أمرين أساسيين:

1- لا وجود لأثر عامل من هذين العاملين دون وجود أثر للآخر. فالمشكلة ليست أي العاملين له الدور الأكبر، وإنما هي الأهمية النسبية لكل منهما فكلاهما هام وضروري. فكلما ارتفع الكائن في سلم التطور وزاد تعقيده، ضعفت الصلة المباشرة بين السلوك والتكوين البيولوجي، وانخفضت درجة ثبات السلوك وازداد تغيراً كلما ازداد تأثير البيئة عليه. واقتراح البعض أن نتحدث عن الوراثة والبيئة وكأنهما عاملات مضروب أحدهما في الآخر بحيث نؤكد دائماً أن الفرد هو نتاج العاملين، ويعبر عن العلاقة رياضياً: الشخصية = د. (الوراثة× البيئة).

وهذا يعني أن الحد الذي بين قوسين يتغير بتغير الحد الآخر. وهذا يعني أن العاملين هامان ويؤثران في جميع جوانب الشخصية غير أن أحدهما قد يؤثر أكثر من غيره في جوانب معينة.

2- إن الشخصية هي ذلك الكل المعقد المتكامل ذو الجوانب المتعددة، وعندما نتحدث عن أثر هذين العاملين لابد أن نحدد أي جانب من جوانب الشخصية نقصده.

3- الدراسات الأنثروبولوجية:

تمت دراسة الأطفال المتوحشين وسط الغابات. ففي عام 1799 عثر ثلاثة صيادين على طفل متوحش في غابة أفيرون في فرنسا، وعمر هذا الطفل بين 11- 12 سنة وكان يعيش كالوحوش، ويصدر أصواتاً تشبه أصوات الوحوش التي يعيش معها، وقد اكتسى جسمه شعراً ويمشي على أربع. وضع هذا الطفل تحت الملاحظة وقام الطبيب الفرنسي "إيتارد" بتعليمه وتدريبه لمدة خمس سنوات، وفي النهاية اعترف بعجزه عن تنشئة هذا الطفل.

ومثال آخر نسوقه هنا حالة الأطفال الذئاب كمالاً وآمالاً الذين اكتشفت حالتهم في "ميدنابور" في الهند وهما طفلتان الأولى عمرها بين 2- 4 سنوات

والثانية بين 2- 9 سنوات، وجدتا في أحد الكهوف يعيشان مع الذئاب. وهنا نقول أن التشابه البيئي يؤدي إلى التشابه في السلوك.

وحالة الطفل "كاسبار هاوسر" وجد في حجرة مظلمة لا تتسع لأكثر من شخص يقف على قدميه دون انحناء حتى بلغ سن السابعة عشرة من عمره ولم ير آدمياً، وسبب ذلك أنه كان ولياً لعهد أحد الأمراء.

فالذي حدث هو انحراف وإعاقة للإمكانات الكامنة والاستعدادات الطبيعية. وهنا نقول بأن نقص الخبرات المبكرة أو فقدانها قد حالت دون قدرة تعلم "طفل أفيرون" وهذه الخبرة مهمة جداً في حياة الفرد. لذا فإن تأجيل اكتساب هذه الخبرات إلى وقت متأخر له أضرار كثيرة في تعلم الفرد.

4- الدراسات الإكلينيكية:

تبين الدراسات الإكلينيكية كيف أن الخبرات الحياتية الصادمة والمؤثرات غير المواتية في الوسط المحيط بالفرد تنحرف بالفرد إلى المرض واضطراب الشخصية. والعلاقات المتشابكة ليست بالشيء البسيط الذي يستطيع أن يحدد أثر عامل معين على ذلك الكل، وإنما ينبغي علينا أن نحدد بدقة أي جانب من جوانب الشخصية نقصده عندما نتحدث عن أثر هذين العاملين.

- أثر الوراثة والبيئة على جوانب الشخصية:

أ- الجانب الجسمي:

يلخص "سارجنت ووليامسون" (1958) موقف علماء الوراثة في أثر الوراثة على التكوين الجسمي للإنسان بقولهما: "إن الاختلافات الوراثية مسئولة بصورة واضحة عن الاختلافات في التكوين الجسمي بما يشتمل عليه من لون

البشرة، وتركيب الشعر وشكل العين والطول... ويعتبر عمى الألوان والصلع من الصفات الوراثية التي ترتبط بالمحددات الوراثية المرتبطة بالجنس. ويعتبر مرض السكر، وبعض أنواع السرطان غير العادية وبعض حالات العته، وتصلب شرايين المخ والأنسوميا (فقدان القدرة على الشم)، أو الاضمحلال المستمر للعضلات عائداً إلى الوراثة".

ولا يزال دور الوراثة في الإصابة ببعض الأمراض العقلية، والسرطان العادي، وأمراض القلب، والسل، والصرع موضع دراسة وشك. وهناك ميل عند الباحثين بأن الإنسان قد يرث في هذه الحالات استعداداً للإصابة بالمرض.. أما الإصابة بالمرض في حد ذاتها فإنها تتوقف على وجود عوامل أخرى بيئية تعمل على إظهار المرض.

أما النمو الحركي للإنسان فيرى "جيزل ودنيس" الأهمية النسبية لعامل النضج في النمو الحركي وغير ذلك من التكوينات العضوية والتي تحدد بالعوامل الوراثية. وهناك نوعان من أنواع النشاط:

1- يرتبط بطبيعة الإنسان ككائن ينتمي إلى نوع معين من الكائنات الحية وهذا النوع لا يتأثر بالتعلم والتدريب مثل الحبو، والجلوس، والوقوف، والمشي بل يشترك فيه جميع الأفراد.

2- النوع الآخر من أنواع النشاط الذي يقوم به الإنسان والتي يختلف كل فرد فيها عن الآخر، والتي يبرز فيها دور البيئة مثل السباحة والتسلق.

وقد نادى "كارميكل" باحتمال إرجاع 0،9 من شخصية الفرد إلى الوراثة و 0،1 إلى العوامل البيئية.

ب- الجانب العقلي:

لقد أشارت الدراسات المختلفة إلى دور البيئة بالنسبة لدور الوراثة في تحديد مستوى ذكاء الفرد.

فالوراثة هي المسؤولة عن تحديد أقصى مستوى يصل إليه الفرد في نموه العقلي، أما البيئة فهي التي تحدد إن كان الفرد سيصل إلى هذا المستوى أو لا يصل.

وتشير الأبحاث أن الزيادة في معاملات الذكاء للأطفال الذين توفر لهم عوامل بيئية تجريبية مناسبة تتراوح بين 5- 10 نقاط.

وتدل الدراسات أن دور البيئة أكثر فاعلية في النمو العقلي من دورها في النمو العضوي. فهناك اعتقاد سائد بأن الاستثارة الحسحركية في الطفولة ضرورية للنمو العقلي. ولهذا أطلق عالم النفس السويسري جان بياجه **Jean Piaget** على السنتين الأوليين من العمر التي يبدأ الأطفال فيها بالتعلم. باستخدام حواسهم وحركتهم بالمرحلة الحس حركية في النمو العقلي. كما يتعلم الأطفال في هذه المرحلة اللغة.

ويرى كاغان (**Kagan 1972**) أن النقص في أنواع الاستثارة الحسية وفي مجال النشاط والاكتشاف خلال السنة الأولى من الأسباب الأساسية للتأخر المبكر. كما وجد يارو وآخرون **Yarrow Etal**. وآخرون (1975) أن الاستثارة الحسية الحركية ترتبط بالنمو العقلي للطفل، أما الاستثارة ذات الطبيعة الأكثر اجتماعية كالنطق أو تلاقي العيون لا ترتبط بالنمو المعرفي في هذه المرحلة المبكرة.

وقد أكد يارو وزملاؤه على أن هذه الاستثارة الحسية الحركية تبقي الأطفال في حالة مناسبة من الانتباه وتجعلهم يستجيبون لما يحيط بهم ويتعلمون. ولكن السؤال كيف يمكن للاستثارة الحسحركية أن تؤثر في الذكاء؟

بينت الدراسات التي أجريت على القوارض أن الاستثارة الحسحركية تغير المخ. كما وجد أن المخ لا ينمو بصورة طبيعية عندما تحرم الحيوانات من الاستثارة الحسحركية في وقت مبكر من حياتها. ويمكن أن يكون نفس الوضع بالنسبة للإنسان عندما يعيش في بيئة معقدة، مليئة بالاستثارة، فإن مخه ينمو بصورة أفضل، ويقوم بتكوين أنزيمات أكثر من النوع الذي يرتبط بالتعلم والذاكرة.

لذا فإن العاملين (الوراثة والبيئة) مهمان معاً في هذه العملية.

وقد يتساءل البعض أولاً يمكن تحديد درجة أهمية كل من هـذين العـاملين إلى الآخر؟ ونجيب وهل يمكن تحديـد درجـة أهميـة وجـود البـذرة بالنسـبة إلى درجـة أهمية وجود التربة وظروف النمو؟

فالإنسان يرث طاقات عقلية وعلى البيئة مسؤولية تحقيق وإظهـار وإنعـاش مـا يمكن من هذه الطاقات.

جـ- الجانب الانفعالي والاجتماعي:

تزداد العلاقة بين عـاملي الوراثـة والبيئـة تعقيـداً عنـدما نتحـدث عـن الجانـب الانفعالي الاجتماعي من الشخصية. فالانفعـال عمليـة عقليـة معقـدة تتـأثر جوانبهـا بدرجات مختلفة بكل من عامل الوراثة والبيئة.

فعوامل البيئة تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات التي تثير الانفعال والحكـم الـذي يصدره. ولا تقتصر العوامـل البيئيـة عـلى تـأثير هـذه العوامـل بعـد الـولادة، بـل أن الدراسات أكدت أن الأمهات شـديدات الضـيق يخلقـن مشـاكل لأطفـالهن الـذين لم يولدوا بعد. فالمرأة الحامل مثل أي إنسان آخر تسـتجيب للانفعـالات مثـل الغضـب الشديد أو القلق بإفراز كميات من هرمون الأدرينالين، التـي تنسـاب بـدورها إلى دم الجنين والتي تعد ضارة إذا كانت كثيرة.

لذا فإن تعرض الأم لأزمات انفعالية حادة مثل وفاة عزيز يؤدي إلى زيادة حركـة الجنـين عـدة مئـات مـن المـرات، وإذا لازم الاضـطراب الأمهـات لعـدة أسـابيع فـإن أطفالهن يستمرون في النشاط الحركي بإيقاع شديد إلى حد المبالغة.

كما دلت الدراسات الارتباطية أن الضغط الانفعالي أثناء الحمل يـرتبط بـالتهيج، والاضطرابات المعوية، والبكاء الزائد في مرحلة الطفولة المبكرة وصحة جسمية سـيئة خلال سنوات المدرسة (دافيدوف، 1983).

بالإضافة إلى ذلك فإن الخبرات الحسحركية والاجتماعيـة التـي عـادة مـا يوفرهـا الوالدان في وقت مبكر من حيـاة أطفـالهم، لهـا أهميـة بالغـة في وصـول الطفـل إلى النمو الطبيعي من النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية. فقد بينت دراسـة فيتـز **Vietze Et Al**. وآخرون (1978) أن الاحتكاك الفوري بعد الـولادة بـين الأم وطفلهـا يقلل من احتمالات نشوء المشـكلات الوالديـة اللاحقـة بمـا فيهـا الـتخلي، والإهـمال، وإساءة المعاملة. فالتلامس الجسدي بعد الولادة مباشرة أو بعد ذلك بقليل يؤدي إلى نشوء علاقة محبة بين الأم وطفلها. فقد لاحظ روبرت هيـث **(R. Heath 1972)** أن هناك نشاطاً كهربائياً غير طبيعي في مخ القردة المعزولة، مما يعطي الـدليل عـلى أن الحرمان الاجتماعي والحسحركي أثناء الفـترة الحساسـة (بعـد الـولادة) يضرـ بالجهـاز العصبي. وهذا ما يؤكد أهمية تكوين الروابط الوثيقة مع الوالدين وخاصة الأم أثناء الفترة التي تلي الولادة مباشرة، وهذه الـروابط تضـمن بقـاء الصـغار عـن قـرب مـن أمهاتهم وذلك ضماناً لتربيتهم وحمايتهم.

والسؤال الذي يجب أن نطرحه ما هي الأهميـة النسـبية للعـاملين في الجوانـب المختلفة للشخصية؟

والجواب: أن الوراثة أكثر ظهوراً في الجانب الجسمي عنه في الجانب العقلي عنه في الجانب الانفعالي والاجتماعي للشخصية.

أما أثر البيئـة: فهـو أكـثر ظهـوراً في الجانـب الانفعـالي والاجتماعـي عنـه في الجانـب العقلي عنه في الجانب الجسمي.. ويوضح ذلك فيما يلي:

الجانب الجسمي	أثر الوراثة	أثر البيئة
الجانب العقلي		
الجانب الانفعالي والاجتماعي	يقل	يزداد

(أنظر سلامة، 1980)

رابعاً: الغدد وأثرها على السلوك:

جهاز الغدد له أهمية كبيرة في تنظيم النمو ووظائف الجسم. وللغدد إفرازاتها وتأثيرها في عملية النمو. والغدد نوعان:

أ- ذات الإفراز الخارجي (القنوية): تصب إفرازاتها في قنوات خارج الجسم مثل الغدد العرقية والدمعية واللعابية.

ب- ذات الإفراز الداخلي (الصماء): تصب إفرازاتها مباشرة في الدم دون قنوات وتسمى إفرازاتها بالهرمونات.

وقد ظهرت أهمية هذه الغدد وتأثيرها على تفاعل الإنسان مع بيئته وتكيفه وتكوين شخصيته. إن هذه الغدد تساعد في النمو الجسمي والعقلي وتتدخل في عملية الهضم والهدم والبناء، وقوة نشاط الفرد والسلوك الانفعالي. فزيادة إفراز هذه الغدد أو نقصانه يؤدي إلى الاضطراب في التوازن الغددي ويؤدي إلى أعراض جسمية ونفسية معينة.فالاضطراب في إفراز الغدد الصماء يؤدي إلى المرض النفسي.

خامساً: المحددات الدافعية للسلوك:

لكل فرد قدرات معينة تختلف من فرد لآخر، كما تختلف عند الفرد الواحد. فهي تزداد في ناحية معينة وتقل في ناحية أخرى. وإذا كانت قدرات الفرد تمثل أقصى

ما يستطيع الفرد القيام به في موقف ما، فإن الفرد لا يبذل أقصى ما يملك من هذه القدرة في جميع مواقف الحياة، وإنما يستخدم جزءاً من هذه القدرات فقط في أي موقف، متمثلاً في سلوكه في هذا الموقف.

ويتوقف استخدام الفرد لقدراته وبالتالي أداؤه على الدافع الذي يجعله يسلك سلوكاً معيناً. فالأفراد لا يقومون بنشاط ما إلا إذا كان هناك هدف وراء ما يقومون به من عمل. فإذا أمكن التحكم في الدوافع أمكن التحكم في سلوك الأفراد وحثهم على بذل أقصى جهد يستطيعونه. فالسلوك ظاهرة نشطة تعمل في حركة وتغير مستمرين. والقوى التي تهيئ السلوك إلى الحركة وتنشطه وتبعث الطاقة فيه هي الدوافع. وإذا كان السلوك يمكن ملاحظته إلا أن الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته.

فالدافع يستثير النشاط ويحركه، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف وتحقيقه. لذا فالدافع "طاقة كامنة أو استعداد داخلي يوجد لدى الفرد حالة من التوتر تستثير السلوك وتوجهه إلى هدف معين".

لذا يرتبط هدف الفرد وما يقوم به من نشاط بدوافعه وحاجاته.

ولكل موقف ينشط فيه الدافع المحرك والموجه للسلوك جانبان:

- ذاتي: يعبر عن حالة داخلية في الفرد يطلق عليه حاجة أو حافز أو رغبة.
- وموضوعي: يعبر عن الهدف أو الغرض الموجود في البيئة المحيطة بالفرد والذي يؤدي الوصول إليه وتحقيقه إلى إشباع الدوافع لدى الفرد والحصول على الرضا. والتفاعل بين ما هو ذاتي وموضوعي مستمر وديناميكي ولا يمكن الفصل بينهما.

أما دونالد لندزلي (1957) فيعرف الدافعية بأنها "مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف". وهذا التعريف يؤكد على وظيفتين للدافعية:

1- الوظيفة التنشيطية: أي تزايد النشاط البدني أو النفسي حينما يكون الشخص مدفوعاً بدافع معين. فالفئران حينما تحرم من الطعام تكون مدفوعة بالجوع، ويؤدي ذلك إلى تزايد نشاطها الجسمي بالنسبة لعدد ساعات الحرمان من الطعام.

2- الوظيفة التوجيهية: توجه النشاط الإنساني الواعي نحو هدف معين فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك. والمثال الذي يؤكد أن الدوافع توجه السلوك وتنشطه يتمثل فيما يعرف بالانتباه الانتقائي **Selective Attention** فالشخص في حالة الجوع يكون أكثر انتباهاً إلى الروائح الصادرة عن الطعام.

. وقد درس "لازاروس" (1953) هذه الظاهرة فوجد أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد أسرع إلى التعرف على صور الطعام من التعرف على صور الأشياء الأخرى.

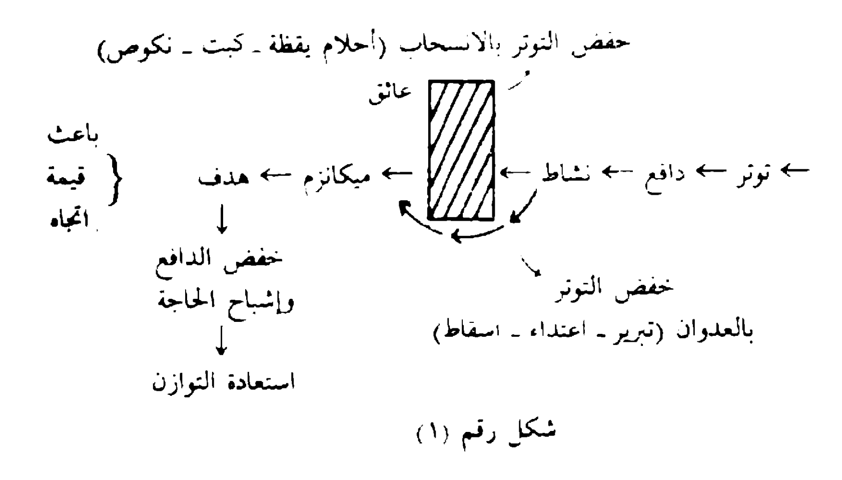
لذا يقال بأن دوافعنا تعمل على توجيه انتباهنا حيال بعض الأشياء المعينة في البيئة وبعيداً عن أشياء أخرى.

ويمكن التمييز بين الحاجة والدافع: فالحاجة ناحية فسيولوجية تنشأ نتيجة اختلال التوازن العضوي. أما الدافع فهو حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة إحساس الفرد بهذه الحاجة وتدفعه إلى القيام بسلوك معين لاستعادة حالة التوازن.

أما الباعث: فيطلق على المنبهات أو المثيرات الخارجية التي تستثير وتنشط الدافع وتشبعه في الوقت نفسه. فالجوع يعد دافعاً يشير إلى حاجة الكائن إلى الطعام،

والطعام باعث حيث أن له من الخصائص ما يجعل الحصول عليه يشبع دافع الجوع. لذا نقول بأن الدوافع قوة داخل الفرد أما الباعث فهو قوة خارج الفرد. والبواعث نوعان:

إيجابية وهي ما تجذب الفرد إليها (جائزة- طعام)، وسلبية وهي التي تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عنها. ويمكن تمثيل ذلك بالشكل رقم (1):



شكل رقم (١)

طرق تصنيف الدوافع:

يقسم بعض علماء النفس الدوافع إلى دوافع أولية ودوافع ثانوية، كما يقسمها آخرون إلى دوافع بيولوجية ودوافع اجتماعية- نفسية.

أ- الدوافع الأولية والدوافع الثانوية:

- الدوافع الأولية: هي الدوافع التي يكون لها أساس عضوي- بيولوجي، وهي فطرية- موروثة تعبر عن الحاجات الفسيولوجية التي تتحكم فيها الظروف

الكيميائية والعصبية بقدر كبير (الحاجة إلى الطعام، الماء، الهواء، الإخراج...) وهذه الدوافع تعمل على بقاء الكائن الحي. وهي دوافع عامة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم. وهذه الدوافع يمارسها الفرد دون تعلم لأنه يولد مزوداً بها ويمكم تقسيم الدوافع الأولية إلى قسمين:

- دوافع تعمل على المحافظة على وجود الفرد مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والراحة.

- ودوافع تعمل على المحافظة على بقاء النوع مثل الدافع الجنسي- ودافع الأمومة.

- أما الدوافع الثانوية: فهي تلك الدوافع التي لم يتضح لها أصل عضوي وأنها تشتق من خبرة الفرد وخاصة داخل ثقافة من الثقافات. لذا يطلق عليها اسم الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية. وتؤكد هذه الدوافع على أهمية عوامل الثواب والعقاب في تشكيل النماذج السلوكية التي تنبع منها. ويتم اكتساب الدوافع الثانوية- المتعلمة حينما يستدعي هدف من الأهداف استجابات منتظمة لا ترتبط بأي حافز بيولوجي.

وتتسم الدوافع الثانوية بخصائص كيفية معينة، فإذا كانت الدوافع البيولوجية تشبع بعد تناول الطعام مثلاً في حالة الجوع وبالتالي تختزل الحالة الدافعية، فإن الدوافع الثانوية لا تسير بهذه الطريقة بل على العكس، فغالباً ما يؤدي تحقيق الهدف إلى خلق مثيرات جديدة تعمل على زيادة الدافع الأصلي.

فمثلاً تحقيق درجة من النجاح تدفع الفرد إلى المزيد من القدرة على الإنجاز، ومن أمثلة الدوافع الثانوية: دافع السيطرة، والتسلط، وتحقيق الذات، والتفوق، والإنجاز، والتملك، والتقدير الاجتماعي وغيرها. ويرى بعض العلماء (ماسلو، 1972) بأن لهذه الدوافع أصل بيوكيميائي أو نيورولوجي. وإذا كان بعض علماء النفس يعتقدون أن الفرد يكتسب هذه الدوافع أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، فإن

الأفراد قد يختلفون فيما بينهم من حيث أن هذه الدوافع تختلف باختلاف الثقافات التي ينشئون فيها.

هذا ويمكن المقارنة بين الدوافع الأولية والدوافع الثانوية وفقاً للآتي:

الدوافع الأولية	الدوافع الثانوية
– عامة ومشتركة بين أفراد النوع الواحد جميعاً مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم.	– خاصة بفرد أو جماعة من الأفراد.
– يمارسها الفرد دون تعلم (فطرية) لأنه يولد مزوداً بها.	– متعلمة من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.
– عضوية، أي تثيرها عوامل فسيولوجية داخلية. مثال دافع الجوع الذي يحدث نتيجة تقلصات في المعدة.	– بعيدة عن التكوين العضوي، تثيرها عوامل نفسية واجتماعية. مثل دافع التملك الذي يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد.

هذا وتؤكد البيانات التجريبية أن تأثيرات الجوع على الفرد تتغير مع الخبرة بدرجة كبيرة. وتدل الدراسات المختلفة أن الدوافع الأولية ليست بدوافع فطرية خالصة، وليست بمعزل عن أثر التعلم، ومع ذلك يمكن اعتبارها بيولوجية، لأن العوامل البيولوجية هي المحددات الأكثر للسلوك، وهي المحددات المسيطرة التي تتعلق بالوجود والبقاء.

ب- التصنيف الثلاثي للدوافع:

يقسم عالم النفس ستاجنر(**Stagner 1974**) دوافع السلوك إلى ثلاثة أقسام هي:

1- الدوافع البيولوجية: تمثل الصورة الأولية التي تحرك طاقة الفرد، وتنشأ نتيجة لحاجة عضوية محددة كالجوع والعطش... فهذه الحاجات تمثل الظروف التي تدفع الفرد إلى السلوك.

2- الدوافع الانفعالية أو العاطفية: وهذه الدوافع تدل على حالة داخلية تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكاً معيناً. وأهم هذه الدوافع الخوف، الغضب، الفرح، الحب، الكراهية، الاشمئزاز. وهذه العواطف تختلف عن الدوافع البيولوجية من حيث ارتباطها بالمثيرات الخارجية، كما أنها أكثر مرونة وتنوعاً من الدوافع البيولوجية.

3- القيم والميول: تعمل قيم الفرد وميوله كدوافع أو محركات تدفع الفرد إلى السلوك الذي يتفق مع ماله من قيم، وما كون من ميول. فالشخص المتدين مثلاً يكون مدفوعاً في سلوكه إلى ما يتفق مع ما يؤمن به من قيم. والشخص الذي يحب أو يكره يكون مدفوعاً إلى ممارسة ذلك النوع من السلوك الذي يميل إليه. وتمثل القيم والميول أكثر الدوافع بعداً عن التكوين الفسيولوجي للفرد. (عكاشة، 1989).

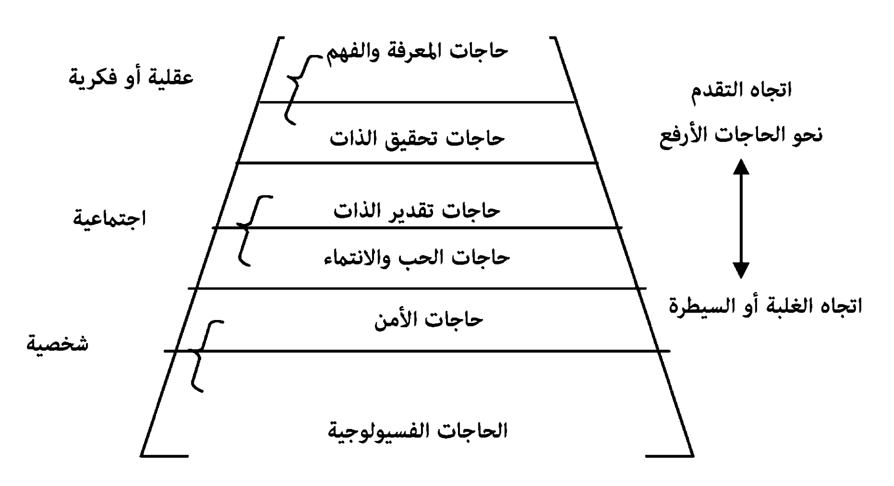
جـ النظام الهرمي للدوافع أو نظرية ماسلو الدافعية:

تعتبر نظرية "أبرهام ماسلو" **A. H. Maslo** في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في هذا الميدان. تنتمي هذه النظرية إلى المدرسة الوظيفية التي تزعمها "جون ديوي". ويؤكد ماسلو في نظريته أنه ينبغي أن ننظر إلى الفرد ككل مركب، وأن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في آن واحد، فالسلوك متعدد الدافعية.

ويقدم ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة، إذ أن الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر إلا حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة، والحاجة التي تشبع لا تعد حاجة بعد. فالشخص محكوم ليس بإشباعاته ولكن بما يعوزه ويحتاج إليه. ويرى ماسلو (1943) أن الحاجات مرتبة وفقاً لنظام هرمي يمتد من أكثر الحاجات فسيولوجية إلى أكثرها نضجاً من الناحية النفسية، وهو يفترض ستة مستويات لنظام الحاجات الأساسية وفقاً للآتي:

1- الحاجـات الفســيولوجية: وأهمهـا الحاجــة إلى الطعــام والشرـاب والنــوم، والهواء. يبدأ ظهور هذه الحاجـات مـع بدايـة الحيـاة، فهـي حاجـات فطريـة عامـة مشتركة. وتبرز أهمية هذه الحاجات عندما تتعرض للحرمان، فإذا كان ذلك الحرمـان شديداً وعاماً لكل حاجات الفرد، فإن هذه الحاجات يصبح لها الأولوية في الإشباع بل يحجب ما عداها من حاجات أخـرى. وعنـدما تتعـرض واحـدة مـن هـذه الحاجـات الفسيولوجية لمثل هذا الحرمان الشديد فإنها تتسلط عـلى الفـرد بجميـع إحساسـاته ومشاعره وإمكاناتـه وقدراتـه وقيمـه فتتلـون جميعهـا تبعـاً لتلـك الحاجـة، وتجنـد جميعها لإشباعها وتقييم كل منها تبعاً لمدى إسهامها في تـوفير ذلـك الإشـباع، وبـذلك تصبح هذه الحاجة هي المصدر الوحيد للدافعية لدى الإنسان، وعندما يتيسرـ للفـرد إشباع هذه الحاجة الفسيولوجية بالشكل المناسب فإن دافعيتـه تتحـرر مـن سـيطرة هذه الحاجة الفسيولوجية لتخضع لسيطرة غيرها من الحاجات (خير اللـه، 1983).

والجدير بالـذكر فـإن هـذه الحاجـات تعمـل عـلى المحافظـة عـلى كيـان الفـرد العضوي، والمحافظة على بقاء النوع.



شكل رقم (2) التدرج الهرمي للحاجات طبقاً لنظرية ماسلو الدافعية

2- حاجات الأمن: حدد ماسلو هـذه الحاجـات بأنهـا تتمثـل في رغبـة الفـرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان، والتي قد تأخذ مثلاً شـكل الرغبـة في التـأمين الاقتصادي (توفير، ادخار...) وفي ظروف معينة قد تصبح الظواهر الجوية والطبيعيـة والمناخيـة كالعواصـف والـزلازل والبراكـين، وكـذلك بعـض العنـاصر البيولوجيـة مثـل الأوبئة والأمراض، وأيضاً بعض العناصر البيئيـة الاقتصـادية والسياسـية مثـل الحـرب وعـدم الاسـتقرار الاقتصـادي والانهيـار الاجتماعـي مـن العوامـل التـي تهـدد وجـود الإنسان وبقاءه. وتبرز هذه الحاجات بعد أن تشبع نسبياً الحاجات الفسيولوجية.

3- حاجات الحب والانتماء: تتمثل في رغبة الفـرد في الانـتماء والارتبـاط بـأفراد آخرين، والقبول من جانب الأقران. ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالأمان. والراحة والدفء. أما إذا أحبطت هذه الحاجـات واسـتمرت بالنسـبة لـبعض الأفـراد فإن ذلك يسبب لهم معاناة قاسية تؤدي بهـم إلى الانهيـار. ويـرى الـبعض أن أغلـب حالات سوء التكيف لدى الأفراد في المجتمعات الحديثة مرده إلى ما يتعـرض لـه مـن إحباط مسـتمر لهـذه الحاجـات الاجتماعيـة نتيجـة لمـا تفرضـه عليهـا هـذه المدنيـة الحديثة من قيود.

4- حاجات تقدير الذات: وهي الحاجات التي تـرتبط بإقامـة علاقـات مشـبعة مع الذات ومع الآخرين. أي الرغبة في تقـدير الـذات وتقـدير الآخـرين لهـا. وتتمثـل هذه الحاجات في أن يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقـدير كشـخص يحظـى بـاحترام الـذات وأن يكـون محترمـاً ولـه مكانـه، وأن يتجنـب الـرفض أو عـدم الاستحسـان. والإحباط بالنسبة لهذه الحاجات يؤدي إلى عـدم الثقـة بـالنفس والشـعور بالضـعف والهوان وقلة الحيلة وتثبيط الهمة، والشعور بـالنقص ومـا يتبـع ذلـك مـن تصرفات تعويضية.

5- حاجات تحقيق الذات: وهي أن يقوم الفرد بأفعال وتصرفات تكـون مفيـدة وذات قيمة للآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة. ويعـبر ماسـلو عن ذلك بقوله "أن يكون الفرد ما يستطيع أن يكون".

ويبدو أن الأفراد المتميـزين بشـدة الحاجـة إلى تحقيـق الـذات قـد نشـئوا منـذ صغرهم في بيئة تشجع الاستقلالية وتعتمد في التنشئة الاجتماعية على إثابة السـلوك المرغوب أكثر من اعتمادها على العقاب في إبعاد السلوك غير المرغـوب فيـه. ولـذلك كلما شاع هذا النمط من التربية في مجتمع زادت نسبة المتميزين بشـدة الحاجـة إلى تحقيق الذات. ويرتبط مستوى فاعلية الحاجة إلى تحقيق الذات بمـدى التوافـق بـين مستوى الطموح لدى الفـرد ومسـتوى قدراتـه وإمكاناتـه فكلـما تناسـبت القـدرات والإمكانات مع مسـتوى الطمـوح زادت توقعـات النجـاح واسـتثارة الحاجـة تحقيـق الذات. أما إذا فاقت القدرات مستوى الطموح فإن النجاح يكـون مؤكـداً دون جهـد يذكر، ومثل هذا النجاح الهـين لا يشـبع الحاجـة إلى تحقيـق الـذات. وعنـدما يكـون الطموح عالياً لا ترقى إليه القدرات والإمكانات فإن النجاح يصبح بعيد المنال وأقرب للمجال ويصبح الفشل متوقعاً فيسيطر الخوف منه على انفعالاته ويكفه عن القيـام بأي جهد حتى لا يتعرض تحقيق الذات للإحباط (السيد، 1990، خير اللـه، 1983).

5- حاجات الفهم والمعرفة: ويعتمد تحقيق الذات على المعرفة والفهم الواضـح لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها. فلابد أن يعرف الفرد ما يمكن أن يفعله قبـل أن يعرف أنه يفعله بكفاءة واتقان. وهذه الرغبة تمثل قمة المـدرج الهرمـي (السـيد، 1990).

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية

- مفهوم التنشئة الاجتماعية، ونشأتها
- عمليات التنشئة الاجتماعية
- وسائل التنشئة الاجتماعية

1- دور الأسرة في عمليات التنشئة الاجتماعية

2- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية

3- دور الجماعة المرجعية في التنشئة الاجتماعية

4- دور جماعة النظائر في التنشئة الاجتماعية

5- دور الثقافة في التنشئة الاجتماعية

6- دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية **Socialization**

مفهوم التنشئة الاجتماعية ونشأتها:

آ- مفهوم التنشئة الاجتماعية:

هي العملية التي يهدف الآباء من ورائها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيماً واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة التي ينتمي إليها.

إنها تساعد الفرد على الانتقال من الاتكالية المطلقة إلى الاعتماد على النفس والاستقلالية الإيجابية. أما التنشئة الوالدية: **Parental Upbringing** فهي إحدى دعائم التنشئة الاجتماعية. ويقصد بها كل سلوك يصدر عن الوالدين ويؤثر على الطفل وعلى شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أم التربية.

فالتنشئة الوالدية تشير إلى نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل من والديه في المنزل وطبيعة علاقته بهما.

ولهذا يمكن إدخال العمليات الآتية ضمن التنشئة الوالدية:

1- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء استجابة الوالد أو الوالدة أو كليهما لسلوكه.

2- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الوالد أو الوالدة أو كليهما بقصد تعليمه أو تدريبه.

3- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء اشتراكه في المواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالد أو الوالدة أو كليهما بهدف تعليمه الأساليب الصحيحة للسلوك في نظرهما.

4- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التي يوجهها الوالد أو كليهما بقصد توجيهه إلى الأساليب الصحيحة في السلوك.

5- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء التعارض بين أسلوب الوالد وأسلوب الوالدة في طريقة تربية الطفل، وأسلوب معاملته (كفافي، 1989، ص56).

فالتنشئة الاجتماعية تدل في معناها العام على العمليات التي يصبح بها الفرد واعياً ومستجيباً للمؤثرات الاجتماعية وما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط، وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين، ويسلك معهم مسلكهم في الحياة. فالتنشئة الاجتماعية تعني "العملية التي يتحول بها الفرد إلى شخص" (البهي السيد، 1975، ص218).

والفرق بين الشخص والفرد، أن الشخص هو الإنسان الاجتماعي والفرد هو مجرد الوجود أي الإنسان في خصائصه الذاتية لا الاجتماعية.

فهي بذلك العملية التي يصبح بها الفرد عضواً في مجتمع الكبار يشاركهم نشاطهم ويمارس حقوقه وواجباته.

وبهذا يصبح موضوع التنشئة الاجتماعية في جوهره هو تربية الأطفال ليصبحوا راشدين يسهمون في أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه وهذا ما يؤدي إلى التعلم الاجتماعي. ولذلك نقول أن التنشئة الاجتماعية عملية تتجه نحو المستقبل وقد تكون ملائمة أو غير ملائمة.

وتمثل التنشئة الاجتماعية أهم جانب من جوانب الشخصية وهي من العوامل الرئيسية في تحديد وتشكيل سلوك الفرد شأنها شأن الوراثة والبيئة سواء بسواء.

فالشخصية في أبسط معانيها ليست سوى التنظيم الدينامي للسمات التي تميز شخصاً عن شخص آخر في توافقه المميز لبيئته. ويجمع علماء النفس على أن أساليب التربية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أطفالهما لها أكبر الأثر في تشكيل شخصياتهم في الكبر.

كما أن أنستازي وفولي (1949م) يقرران أن التكوين النفسي للفرد لا يتحدد بفعل ما يرثه من عنصر أو جنس أو بنية جسمانية، وإنما يتحدد بفعل المجموعة الحضارية التي نشأ فيها، وما يكون لها من تقاليد واتجاهات وقيم، وبفعل ما تلزمه به وتفرضه عليه من وجهات نظر وبفعل ما تنميه فيه وتشجعه من قدرات وإمكانيات. ومن المفاهيم التي تدل على التنشئة الاجتماعية (مصطلح التثقيف) وهو يدل على العمليات التي بها يتعلم الطفل الأنماط السلوكية التي تميز ثقافة مجتمعه عن ثقافة المجتمعات الأخرى. ومنها مفهوم (الاندماج الاجتماعي، **Indoctrination** وهو يدل على احتواء الشخص لأفكار وممارسات، ومعايير وقيم المجتمع الذي يعيش في إطاره.

ودلالة هذا الاندماج تحول قول الطفل من "أمي تعتقد، وأبي يعتقد" إلى "أنا أعتقد". ومعنى ذلك أنه احتوى تماماً ذلك المعتقد ولم يعد مجرد راوية أو مقلد.

وهذه المفاهيم كما يرى كفافي (1989م) لا تخرج عن كونها عمليات نمو وارتقاء اجتماعي يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد من سلبية مجردة إلى إيجابية موجهة في المواقف الاجتماعية المتباينة التي يمر بها منذ طفولته إلى شيخوخته، وفقاً لما يكتسبه من خبرات سارة أو مؤلمة خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها متأثرة بما تتميز به شخصيته من خصائص بيولوجية تختلف فيها عن غيرها من

البشر. ولهذا تعتبر التنشئة الاجتماعية من العوامل الرئيسة التي تسهم إلى حد كبير في تشكيل شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه.

ب- نشأة مفهوم التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية عملية قديمة قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها. مارستها الأسرة والقبيلة والشعوب منذ نشأتها الأولى لتنشئ أطفالها على ما نشأت هي عليه لتحافظ بذلك على استمرار عاداتها وتقاليدها وخصائصها الاجتماعية المختلفة.

ولكن التنشئة الاجتماعية في دراستها العلمية عملية حديثة، إذ يرجع الاهتمام بها إلى أواخر الثلاثينات وأوائل الأربعينات عندما نشر بارك (**Park 1933**م) بحثه عن التنشئة الاجتماعية باعتبار أنها إطار مرجعي لدراسة المجتمع.

وأهم العلوم التي أسهمت في نشأة هذا المفهوم، علم النفس، وعلم الاجتماع وعلم البشر أو الأنثروبولوجي.

التنشئة الاجتماعية السوية واللاسوية:

بالرغم من أهمية التنشئة الاجتماعية أو مفهوم التنشئة الاجتماعية وسرعة انتشاره إلا أنه لم يسلم من النقد الذي يتلخص في أن التنشئة الاجتماعية بمعناها العلمي الشائع تنطوي على تأكيد لأهمية المجتمع على حساب الفرد، حيث يقوم المجتمع بالدور الرئيسي الفعال في تشكيل حياة الفرد وتحديد أهداف نموه ولا يبقى للفرد إلا أن يساير ضغوط المجتمع ويتقبل هذا التشكيل لأن تكوينه العصبي والنفسي يتصف بالمرونة التي تساعده على التوافق مع بيئته الاجتماعية القائمة، وما تشتمل عليه من مؤثرات مختلفة. ولكن هذا النقد يتناسى التفاعل بين الفرد والجماعة، وأثر هذا التفاعل على تشكيل الجماعة، وتشكيل الجماعة للفرد، وإلا أصبح المجتمع جامداً لا يتطور ولا يتمتع أفراده بأي لون من ألوان الحرية الفردية.

فالإفراط والمغالاة في دور الجماعة في التنشئة الاجتماعية يدفعان بالفرد إلى التقيد بحدود هذه التنشئة أكثر من اللازم، وهذا ما يحول بينه وبين مرونة الابتكار، وخصوبته، وأصالته مما يؤدي به إلى اتجاه المحافظة والجمود.

والتراخي في دور الجماعة والمغالاة في أهمية الفرد يؤديان إلى تجاوز الحدود المرعية وكثرة مطالبه من الآخرين، وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم. وهكذا يؤدي الإفراط في التنشئة الاجتماعية إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين، ويؤدي التفريط إلى العصيان والعدوان. أي أن الإفراط والتفريط يؤديان إلى التنشئة الاجتماعية اللاسوية والتفاعل الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة مع الحرية الفردية يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السوية.

عمليات التنشئة الاجتماعية:

تعني العملية ما ينتاب الشيء أو الكائن من تغير يكسبه خصائص جديدة أو وجهة معينة وبهذا المعنى تكون العملية مفهوماً دينامياً يدل على تفاعل وأمور تحدث.

والتنشئة الاجتماعية هي تغير يصاحب الفرد خلال مراحل حياته حيث تحدث عمليات مختلفة متعددة تؤدي إلى هذا التغير، وهي صفة للفرد في مواقف حياته والذي هو حصيلة لتلك العمليات.

وأهم عمليات التنشئة الاجتماعية التالي:

1- التعلم الاجتماعي:

تعتبر عملية التعلم الاجتماعي أهم عمليات التنشئة الاجتماعية. فالتعلم الاجتماعي نمو موجه لإعداد الطفل لمجتمعه الذي ينتمي إليه. ويدل هذا التعلم على ما يكتسبه الطفل من عادات وتقاليد وقيم مجتمعه حتى يصطبغ فهمه وإدراكه للعالم

الخارجي المحيط به بإدراك هذا المجتمع، وحتى يفسر خبراته في إطار ذلك الإدراك. ويختلف دول التعلم الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية تبعاً لاختلاف مراحل النمو، ويصل إلى أقصاه في الطفولتين المبكرة والوسطى. ولذا تعتمد خطة توطين المهجرين في مجتمعات أخرى جديدة غير مجتمعاتهم الأصيلة على هذا التعلم الاجتماعي في تنشئة الأطفال وفق عادات وتقاليد المجتمعات الجديدة. وكلما تباعدت أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمعات الأصلية عن مجتمعات المهجر زادت تبعاً لذلك حدة الصراع بين جيل الآباء والأبناء، لأنه صراع بين تنشئتين اجتماعيتين، وبما أن التعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة يمكن أن نهيئ للكبار أيضاً سبل التعلم الاجتماعي المناسب. وتؤكد نظرية (**Rotter 1954**) ست حاجات يحققها التعلم الاجتماعي وهي:

تأكيد المكانة الاجتماعية، والحماية الناتجة عن التعلق، والسيطرة، والاستقلال والحب والعطف، والراحة البدنية. والتعلم الاجتماعي الذي يحقق هذه الحاجات ينحو بالتنشئة الاجتماعية إلى وجهتها الصحيحة. وتؤكد نظرية "الاستقلال الوظيفي" لألبورت (1937) أهمية الدوافع الاجتماعية، وما يصاحبها من تعلم اجتماعي في التنشئة الاجتماعية. ويؤكد الاستقلال الوظيفي نشأة الدوافع الاجتماعية في إطار أي دوافع سابقة ثم استقلالها عنها وظيفياً خلال مراحل نمو الفرد.

ويؤكد سيوارد **Seward 1954**) أهمية التقمص في التعلم الاجتماعي، حيث يتقمص الطفل خلال تنشئته الاجتماعية دور الكبار في سلوكهم الاجتماعي وخاصة قيم والديه.

2- عملية تكوين الأنا والأنا الأعلى:

يتكون الجهاز النفسي للفرد من الهي، الأنا، والأنا الأعلى. وإلهي هو الجهاز اللاشعوري الذي يولد به الفرد، وهو لا منطقي، يسعى دائماً لتحقيق اللذة، وبه يتميز الفرد كمجرد كائن عضوي عن الشخص كذات اجتماعية.

وعندما تتصل الهي بـالواقع (بـالمجتمع) تبـدأ عمليـة تكـوين الأنـا (أي تحويـل الفرد إلى شخصية). وبهذا تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية وبهذا تعـد عمليـة تكـوين الأنا من أهم عمليات التنشئة الاجتماعية. وإذا تمكن الأنا من تحقيـق رغبـات الهـي فهو يحققها في إطار الواقع الذي يفرضه المجتمع القائم بعاداته وتقاليده وقوانينه.

ويشتق الفرد الأنا الأعلى من أوامر الأب ونواهيه كما تدركها الأنـا، والأب بـذلك ينقل لأولاده سلطة أبيه هو وهكذا. فالأنا الأعلى هـو مظهـر اسـتمرار قـيم وعـادات وتقاليد وطقوس المجتمع إلى الأجيـال القادمـة. وهـو بـذلك أسـاس معـايير السـلوك الاجتماعي.

وبذلك ترتبط التنشئة الاجتماعية في نشأتها وتطورها بعمليتين رئيسيتين هما:

عملية تكوين الأنا، وعملية تكـوين الأنـا الأعـلى، وبهـما يكتسـب الفـرد عاداتـه وتقاليده بل ومعاييره وقيمه أيضاً.

3- عملية التوافق الاجتماعي:

هنـــاك فـــرق بـــين عمليـــة التكيـــف **Adjustment** والتـــي تخـــتص بـــالنواحي الفسيولوجية. فتغير حدقة العين باتساعها وضيقها في الظلام والنور عملية تكيف.

أما التوافق **Adaptation** فهـو أعـم مـن التكيـف ويخـتص بـالنواحي النفسـية والاجتماعية. وعملية التوافق الاجتماعي لا تقتصر على الطفل بل تمتد لتشـمل حيـاة الراشد وخاصـة عنـدما يواجـه بيئـة اجتماعيـة جديـدة. وهنـا تبـدأ عمليـة التوافـق الاجتماعي. فعملية التوافق الاجتماعي تمتد لتشتمل كل مـا يحـدث لأي فـرد عنـدما يتوافق بسلوكه مع معايير الجماعة التي ينظم لها ولأسلوب حياتها، وهذا ما يحـدث مثلاً للمدني عندما يجند، وللفرد عندما ينتقل خلال مراحل حياته من بيئة لأخرى،

ومن عمل لعمل آخر. ومن مستوى اجتماعي لآخر. وبذلك تؤكد عملية التوافق الاجتماعي استمرار عملية التنشئة الاجتماعية خلال مراحل الحياة.

4- عملية التثقف أو الانتقال الثقافي:

عندما تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الفرد ككائن بيولوجي إلى الشخص ككائن اجتماعي، فإنها في الوقت نفسه تنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه عن طريق الأسرة، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. وبما أن الثقافة تميز مجتمعاً عن مجتمع آخر لذا فالتنشئة الاجتماعية من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع على خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص عبر الأجيال.

وسائل التنشئة الاجتماعية:

إن عملية التنشئة الاجتماعية ليست عملية سهلة، ولكنها عملية معقدة تتشابك فيها قوى وعلاقات ثقافية متعددة وتشترك فيها الأسرة والروضة والمدرسة والزملاء والمجتمع، إذ كلما تنوعت خبرات الطفل وتعددت ألوان حياته، ازدادت سرعة نموه تبعاً لذلك.

وسنبين فيما يلي دور هذه الوسائل في تنشئة الطفل الاجتماعية:

1- دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

تعتبر الأسرة المؤسسة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية، حيث تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه، وللأسرة وظيفة مزدوجة: اجتماعية، ونفسية فهي تعد البيئة الاجتماعية الأولى للطفل، كما أن التجارب التي يمر بها الطفل خلال السنوات الأولى من عمره تؤثر في توافقه النفسي أو سوء توافقه، حيث أن الطفل شديد التأثر بالتجارب المؤلمة والخبرات الصادمة التي تحدث في محيطه (زهران/ 1982م).

كما بينت نتائج الدراسات أن للأسرة دوراً في عملية التنشئة الاجتماعيـة للطفـل وخاصة في التأثير على سلوكه. فقـد أشـار الفقـي (1984) إلى أهميـة وجـود العلاقـة الدافئة بـين أفـراد الأسرة الواحـدة لنمـو شخصـية كـل مـنهم في نطاقهـا مـن جميـع جوانبها العقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية نمـواً إيجابيـاً، كـما أشـار أيضـاً مـن خلال ما أكدته الدراسات إلى أهمية الخبرات المبكرة للطفل عـلى سـلامته الشخصـية وصحته النفسية مستقلاً، بالإضافة إلى أهمية الاتجاهات الأسرية ومدى تأثيرهـا عـلى مستوى ذكاء الأطفال في الأسرة، وكذلك أشار إلى مدى تأثير أنماط التفاعل الأسري بـين أفراد الأسرة الواحدة على سلوك كل منهم. وقد أكد ذلك القرشي (1986م) في دراسته التي أجراها في الكويت عـن اتجاهـات الآبـاء والأمهـات الكـويتيين في تنشـئة الأبنـاء وعلاقتها ببعض المتغـيرات، حيـث بنـي أن للاتجاهـات والممارسـات الوالديـة أهميـة كبيرة في تنشئة الأبناء ولها تأثير بالغ في شخصياتهم. كـما بينـت الدراسـات أن هنـاك فروقاً في المجتمع بين طبقة وأخرى، وبين أسره وأسرة في عمليـة التنشـئة الاجتماعيـة فالطبقة الاجتماعية الدنيا أكثر تسـامحاً في عمليـة التنشـئة الاجتماعيـة مـن الطبقـة الاجتماعيــة العليــا، أمــا بالنســبة للصــحة النفســية للطفــل فالمســتوى الاجتماعــي والاقتصادي المتوسط والعالي هو أفضل، فالأسرة تؤثر في طفل ما قبل المدرسة ويكون هذا التأثير كبيراً، ويذهب الطفـل إلى المدرسـة وهـو يحمـل معـه آثـار الأسرة كجـزء أساسي من كيانه الداخلي.

بالإضافة إلى ذلك فإن غياب الأم عـن الطفـل عـدة سـاعات يوميـاً يحـدث آثـاراً ضارة في شخصيته حتى بعد زوال الظروف التي أحدثته، وأهم أثر هو اكتئاب الطفل واتجاهه إلى عالمه الخاص، والابتعاد عن النـاس، وعـدم قدرتـه عـلى تكـوين علاقـات اجتماعية لعدم ثقته في الناس أو في نفسـه، بالإضـافة إلى اتصـافه بمظـاهر تعـبر عـن القلق، وعدم الاطمئنان والتي تتجلى بالحركة الزائدة، كما أنه لا يستطيع التحكم

في دوافعه وضبطها مما يدفعه إلى سلوك يتصف بالعدوان، وكثرة الثورات الانفعالية (قنديل، 1964؛ في العدل، 1991م).

فنظام التغذية الذي تتبعه الأم مع الطفل أثناء الرضاعة يؤثر في حركة نشاط الطفل، ونوجه الاهتمام إلى ضرورة إتاحة الفرصة الكافية للامتصاص في فترة الرضاعة وتنظيم مواعيد الرضاعة، وعدم القسوة في الفطام، وأن يكون هناك تدرج في الفطام وفي الوقت المناسب. كما أكدت الدراسات أن للتنشئة الاجتماعية أثراً في الميل إلى العدوان وضبطه عند الأفراد، إذ كلما كانت عملية التنشئة الاجتماعية سليمة وقل نبذ الوالدين له، وكلما كانت اتجاهاتهم متعاطفة معه، وكلما قل الإحباط في المنزل قل الدافع إلى العدوان. وقد بينت نظرية فرويد سابقاً أنه كلما كانت عملية التطبيع الاجتماعي أكثر إحباطاً للطفل الناشئ، زاد عنده الدافع إلى العدوان (مخول، 1989). كما أن أكثر الدراسات تؤكد أن هناك ارتباطاً موجباً بين الميل إلى العدوان وبين بعض عوامل التنشئة الاجتماعية مثل نبذ الوالدين للطفل وشدة حمايتهما له. وما يكون بينهما من انعدام الانسجام، وهي عوامل يمكن النظر إليها على أنها تسبب الإحباط للطفل (نفس المرجع). ويرى "سيرز ورفاقه" أن العلاقة بين الإحباط والعدوان علاقة مركبة وغير مباشرة، تتوقف على ما يكون بين الطفل وأمه من تفاعل. بمعنى أنه إذا حدث أن كانت الأم مصدراً للإحباط بالنسبة للطفل ثم ترتب على هذا الإحباط أن ثار عند الطفل ميل إلى العدوان على الأم وهم بالعدوان عليها فوجد من الم تساهلاً أو ترحيباً بهذا العدوان أو من الأب فإن الميل إلى العدوان يتدعم ويتقوى عند الطفل. ولكن كيف يمكن أن نكف العدوان ونضبطه عند الأفراد؟

فقد تبين أن هناك صلة بين كف العدوان والقلق عند الأطفال، كما بينت الدراسات أن القسوة في عقاب الطفل يؤثر على عدوانه في المنزل ويرتبط إيجابياً بمقدار ما يبديه الطفل من عدوان على ألعابه الوهمية بالدمى والعرائس... وما إليها.

ونقول هنا مع كاغان (1983) بأنـه عنـدما نريـد عقـاب الطفـل فإننـا لا نوجـه العقاب له كشخص، وإنما إلى السبب والنتيجة التي آلت إليهـا أفعـال الطفـل وذلـك أسلم لصحة الطفل النفسية، كما نعلمه كيف يمكن أن يسـتجيب اسـتجابة صـحيحة بدلاً من الاستجابة العدوانية.

كما أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية تأثر وتأثير، فكما يتـأثر الطفـل بأسرتـه يؤثر أيضاً فيها. ولذا يختلف سلوك الأب والأم قبل ولادة الطفـل عـن سـلوكهما بعـد ولادته وسيأتي بيان تلك الأدوار التي تقوم بها الأسرة في تنشئة الطفـل اجتماعيـاً كـما يلي:

أ- دور الأسرة في تكوين المعايير:

فالطفل يكتسب عن طريقة الأسرة المعايير العامة التـي تفرضـها أنمـاط الثقافـة السائدة في المجتمع، ويكتسب أيضاً المعايير الخاصة بالأسرة التي تفرضها هـي عليـه. وبـذلك تصـبح الأسرة وسـيلة المجتمـع للحفـاظ عـلى معـاييره، وعـلى مسـتوى الأداء المناسب لتلك المعايير. وتعتمد تلك المعايير عـلى دور الفـرد في الأسرة، ومـا يقـوم بـه من نشاط، وعلى نوع تفاعله الاجتماعي السوي مـع بقيـة أفـراد الأسرة. بمـا في ذلـك مدى إمكانية تحقيق مطالبه في مقابل تحقيق متطلبات الأسرة. وبذلك تصبح علاقـة الفرد بالأسرة علاقة تبادلية قوامها الأخـذ والعطـاء. وضـوابطها مـا يسـود بـين الأسرة وأفرادها من معايير عامة ومعايير أسرية (خاصة).

ولهذه المعايير أثرها الفعـال في تعـديل السـلوك الاجتماعـي للفـرد، وفي تحديـد مسار تنشئته الاجتماعية. وعلى سبيل المثال قد يرضى الفـرد لنفسـه أن يصـبح كـبش فداء بالنسبة لبقية أفراد الأسرة ليقي الأسرة كلها من الصراعات الداخليـة كـما تـدل على ذلك نتائج بعض الأبحاث الإكلينيكية.

كما أن وجود المعايير التي تحددها الأسرة لأفرادها تجنح بهم نحو السلوك العصابي بل والذهاني أحياناً. وتعارض معايير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يعوق في عملية تكامل التنشئة الاجتماعية للفرد، مثل الأب الذي يطالب ابنه بسلوك ما في أحد المواقف ثم يعود ليطالبه بعكس ذلك السلوك في الموقف نفسه أو في المواقف الأخرى الشبيهة به.

ب- دور الأسرة في تحقيق مطالب الطفل:

يتطور التعبير عن المطالب من الإشارات، إلى مجرد التعبير اللفظي، ثم إلى الإقناع العقلي.

وتسمى المرحلة الأولى مرحلة ما قبل التعبير اللفظي (إشارات، صراخ، ابتسام...).

أما المرحلة الثانية فيتخذ التعبير اللفظي عند الوالدين صورة الأوامر والنواهي مثل "افعل كذا لا تفعل..." والأحكام التي يصدرها الآباء على سلوك أبنائهم مثل "هذا صواب، هذا خطأ".

وتعتمد المرحلة الثالثة على الإقناع. فعندما يكبر الطفل يدرك أن مجرد التعبير اللفظي عن مطالبه لا يجدي، ولذلك يتخذ تعبيره اللفظي أسلوب الإقناع. ولذلك فهو يتطلب من أبيه أن يكون مقنعاً في مطالبه ولا يمليها أو يفرضها باعتباره أنه الأب. وبذلك يتعلم الطفل احترام المعايير والقيم والقواعد والنظم والقوانين، فلا يستجيب للفرد الآخر باعتبار أنه الأب أو الأم، بل باعتبار ما يمثل من قيم، ويراعي من قواعد، ومدى نجاحه في إقناع الطفل.

فالآباء الذين يجيدون تحقيق مطالب أولادهم، ويفرضون عليهم مطالبهم، يؤدي هذا السلوك في الغالب إلى تنشئة اجتماعية متزنة تعلم الفرد كيف يطالب

بحقوقه ويؤدي واجباته، أما عدا ذلك فيؤدي إلى اضـطراب في أسـلوب التنشـئة الاجتماعية.

جـ- تأثر دور الأسرة بجنس الطفل:

يختلف سلوك الوالدين مع أطفالهما تبعاً لاختلاف جنس الطفل.

قد بينت التجربة التي قام بها موس **(Moss 1967)** والتي مؤداهـا أن الباحـث سجل سلوك الأمهات مع الأطفال الذين يبلغون /3/ أسابيع، ثـم عـاد وسـجل سـلوك نفس الأمهات مع نفس الأطفال عندما بلغت أعمارهم /3/ أشهر. ولاحظ الباحث أن الطفل ليس وحده الذي يغير سلوكه في استجابته لأمه، بـل إن الأم نفسـها تغـير مـن سلوكها أيضاً في استجابتها لسلوك أطفالها.

فالأم كما كشف عنها هذا البحث لا تستجيب لصراخ وبكاء الذكور من الأطفـال بل تستجيب لصراخ وبكاء الإناث، وهذا عائد لعلمها أن تدخلها مع الذكور لا يجـدي لأنهم أكثر عناداً من الإناث، أو لأنها أكثر حزماً مع الذكور منهـا مـع الإنـاث، أو لأنهـا تفترض أن الذكور أكثر احتمالاً من الإناث. وهذا الاختلاف في سلوك الأم يحدد مسلكاً للتنشئة الاجتماعية للذكور يختلف عن مسلك التنشئة الاجتماعية عند الإناث.

كما تتأثر التنشئة الاجتماعية للأطفال بالعلاقات العائلية السـائدة في جـو الأسرة والتي تصطبغ بمفهوم الأسرة عن تنشئة الذكور واختلافها عن مفهوم تنشئة الإناث.

د- تأثر الطفل بوالديه وتأثيره فيهما:

وكما يؤثر الوالدان في سلوك طفلهما وفي مسار تنشئته الاجتماعيـة، كـذلك يـؤثر الطفل في سلوك والديه وفي تعديل مسار تنشئتهما الاجتماعية أيضاً. فالطفل يمتلك

وسيلتين من أقوى الوسائل للتحكم في سلوك الكبار، وفي تغيير مسار سلوكهم الاجتماعي، وهما الصياح والابتسام. ويقرر "رينجولد" **Reingold (1967**م) أنه عندما يصيح الطفل يسرع الوالدان إليه، وعندما يبتسم يفرح به والداه. ويشارك هو بابتسامته تلك تشكيل بعض أنماط الحياة الاجتماعية السائدة حوله، وبذلك لا يملك الوالدان وسائل الثواب والعقاب وحدهما، بل يملكهما الطفل أيضاً.

إن مسئولية الأطفال تعد مشاركة بين الأب والأم على حد سواء ويلعب الأب دوراً في حياة أبنائه فهو مصدر العقاب والأوامر والنواهي ويحرم الطفل في بعض الأحيان من أمه وعطفها تبعاً لنظرية التحليل النفسي لأن الطفل يتعلق بالأم ويريد ابتعاد الأب عنه لأنه منافس له في حبها ولكنه في نفس الوقت يرى في الأب مصدر الشجاعة والحماية والأمن والقدوة الحسنة والمثال الطيب ولكن يجب أن تكون سلطة الأب هادئة وعادلة وتسير على الصواب حتى ينشأ الأبناء على الحب والود والتعاون وعدم الخوف وعلى العكس فشخصية الأب الدكتاتور الذي يتولى كل شيء في المنزل بنوع من القسوة والعقاب والحرمان فهذا الأب في الواقع ضعيف يريد أن يثبت وجود نفسه باتباع أسلوبه الخشن مع زوجته وأطفاله ويميل أبناء مثل هذا الأب إلى القلق والشعور بالكبت مما يؤدي بالأطفال إلى الثورة والتمرد في وجه تسلط السلطة الأبوية.

أثر العوامل الاجتماعية والثقافية في التنشئة الاجتماعية:

أ- أثر سيطرة أحد الوالدين على التنشئة الاجتماعية:

إن لسيطرة أحد الوالدين أثرها المباشر على نوع الدور الذي يسلكه الطفل في حياته الراهنة والمقبلة. فإذا كان الأب مسيطراً فإن ذلك ينحو بالذكور من الأطفال إلى تقمص دور الأب وبذلك يميلون في سلوكهم إلى النمط الذكري الرجولي. وإذا كانت الأم هي المسيطرة فإن ذلك يؤدي بالأطفال الذكور في الغالب إلى السلوك

العصابي بل والذهاني أحياناً كما تدل على ذلك نتائج أبحاث هيذرينختون **Hetherington (1965**، في البهي السيد، 1981).

وعندما تتعارض سيطرة الأب مع سيطرة الأم، يواجه الطفل صراعاً في اختيار الدور الذي يقلده، وقد ينحرف سلوكه إلى مسالك لاسويه. وخير نموذج للعلاقات الوالدية الصالحة للتنشئة الاجتماعية السوية هو الذي يشيع في جو الأسرة نوعاً من التكامل بين سلوك الأب وسلوك الأم بحيث ينتهي إلى تدعيم المناخ الديمقراطي المناسب لتنشئة أطفال الجيل المقبل.

فتماسك الأسرة هو حجر الزاوية في التنشئة الاجتماعية الصحيحة للأبناء، والتي تكسب الطفل شخصية سوية قادرة على التكيف والتلاؤم والانسجام والتوافق مع المجتمع والتفاعل مع الآخرين (العدل، 1991).

ب- أثر المستوى الاقتصادي- الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية:

يصطبغ سلوك الطفل في باكورة حياته بسلوك أبيه، والأهداف التي يسعى الأب في تحقيقها وما حققه منها وما فشل في تحقيقه، وغالباً ما يفرض الأب على ابنه التنشئة التي تعده لتحقيق الأهداف التي فشل هو فيها كأب في سعيه طوال حياته.

فالأب الذي كان يطمح أن يكون طبيباً ولم يفلح يدفع ابنه بكل الوسائل لأن يكون طبيباً. فالتنشئة الاجتماعية تصطبغ في المستويات الاجتماعية- الاقتصادية الدنيا بالطاعة التي يبالغ الأب في فرضها على أبنائه، بينما تصطبغ هذه التنشئة في المستويات الوسطى بالمحافظة على العادات والتقاليد والقيم، وتعويد الأطفال على ضبط النفس (**Kohn**، **1950**).

الآباء الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية- الاقتصادية الدنيا يلجئون إلى العقاب البدني في تنشئتهم الاجتماعية لأطفالهم، أما الآباء من مستويات اجتماعية اقتصادية متوسطة لا يعاقبون أولادهم بما ينتج عن سلوكهم من نتائج، بل يميلون

إلى مناقشتهم بشكل عقلاني ليصلوا إلى معرفة دوافع سلوكهم وأسبابها حتى يتخذ الآباء قراراتهم ويصدروا أحكامهم في ضوء تلك المناقشة.

كما أشارت الدراسة التي أجراها اسماعيل وآخرون (1974) إلى وجود فروق بين الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا فيما يتعلق باستخدام أسلوب العقاب البدني والتهديد به حيث كانت الطبقة المتوسطة أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب النصح، وأكثر استخداماً لأسلوب الحرمان والتهديد به، وأكثر حرصاً على المظهر الخارجي والاهتمام بآداب السلوك، وأكثر تقييداً لنشاط الطفل من الطبقة الدنيا.

كما لا حظ جيكاس (**Geacas 1979**) أن الطبقة العاملة تميل أكثر إلى استخدام العقاب البدني وتهتم بالآثار المادية المباشرة لسلوك الطفل أكثر من الطبقة الوسطى التي تميل إلى استخدام أساليب الإقناع وإشعار الطفل بالذنب وتهتم بدوافع الطفل ومشاعره أكثر من اهتمامها بالمظاهر المباشرة لآثار السلوك السيء.

كما أن دراسة بايلي وشيفر (**Bayley Schacfer 1960**) والتي اعتمدت على أسلوبي المقابلة وملاحظة السلوك، واستخدام مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي بينت وجود ارتباط بسيط موجب بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للآباء، وبين تشجيع الاستقلالية والتعاون والمساواة في المعاملة وإظهار التعاطف. كما وجدت الدراسة أيضاً وجود ارتباط بسيط سالب بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبين ميل الآباء للعقاب والتدخل والتهيج وتجاهل الطفل. وتدل الدراسات المختلفة (بلود وآخرون، 1960) أن دور الرجل في الطبقات الاجتماعية- الاقتصادية العليا أهم من دور المرأة، فهو الذي يتخذ القرار أكثر مما تتخذه المرأة ولهذا أثره القوي في تنشئة الطفل لأنه يمثل السلطة السائدة في الأسرة (البهي السيد، 1981).

جـ- أثر المستوى التعليمي للوالدين في التنشئة الاجتماعية:

يعتبر المستوى التعليمي للوالدين من أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو أبنائهم، حيث يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على شعورهم بكفاءتهم للقيام بأدوارهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء ولتؤثر في اتجاهاتهم نحوهم لتكون أكثر هدوءاً وتقبلاً. فقد أظهرت دراسة روي **Roy (1950)** أن الآباء من المستوى التعليمي المرتفع يمنحون أطفالهم حرية أكبر من التي يمنحها الآباء من المستوى التعليمي الأقل.

كما توصلت دراسة يارو وزملاؤه **(Jarrow et al. 1962)** وكذلك دراسة شتولتز **(Stolz 1967)** إلى أن الأمهات من المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلاً للتسامح في عملية الضبط من الأمهات الأقل تعليماً، كما أنهن أقل ميلاً للإشراف المباشر أو المطالبة بالإذعان لقواعد محددة للسلوك. كما يشير "شتولتز" في الدراسة نفسها إلى عدم وجود ارتباط بين المستوى التعليمي والاتساق في معاملة الأبناء سواء لدى الآباء أو الأمهات. ومن الدراسات العربية أشارت دراسة نجاتي (1984) إلى أن الآباء الأكثر تعليماً كانوا أكثر ميلاً للتسامح من الآباء الأقل تعليماً.

بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت دراسة موهان **(Mohan 1981)** إلى وجود ارتباط سالب بين المستوى التعليمي للآباء والاتجاه نحو رفض الأبناء حيث ترتبط الدرجات المنخفضة في مقياس الاتجاه نحو الرفض مع المستوى التعليمي المرتفع للأمهات بشكل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 1.. و.. كما وجدت الدراسة أن هناك فروقاً في اتجاه الحماية الزائدة بين فئات المستوى التعليمي. فقد لوحظ أن الوالدين من مستوى التعليم الثانوي فأقل كانوا أكثر ميلاً للحماية الزائدة بشكل ذو دلالة إحصائية (عند مستوى 0،01)، بينما لم توجد فروق تذكر في الحماية الزائدة بين فئة الوالدين من مستوى التعليم الجامعي، وفئة الوالدين من مستوى ما بعد الجامعي. وهذا ما أيدته دراسة القرشي (1986). كما أشارت دراسة موهان أيضاً

إلى أن الوالدين من مستويات التعليم الثانوي وأقل كانوا أكثر ميلاً للضغط على أبنائهم من أجل تحقيق مستويات تحصيل مرتفعة من الوالدين ذوي المستويات التعليمية العالية (عند مستوى 0،01). أما دراسة القرشي (1986) فقد أوضحت أن متوسط التسلط يتناقص بوجه عام كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين.

د- أثر جنس الوالدين وعمرهم في التنشئة الاجتماعية:

ترى هورلوك (**Hurlock 1968**) أن الأمهات عموماً أكثر تسامحاً من الآباء في اتجاهاتهم نحو أبنائهم. وهذا يفسر تفضيل الأطفال لأمهاتهم أكثر من آبائهم في مراحل نموهم المبكرة، حيث يكون الاعتماد على الأم في إشباع الحاجات الأساسية للطفل.

كما أشارت دراسة شتولتز (**Stolz 1967***) إلى أن الآباء يؤيدون العقاب عموماً أكثر من الأمهات، كما أن الآباء أكثر ميلاً لرفض العقاب البدني من الأمهات، ولا توجد فروق بين الوالدين في استخدام العقاب اللفظي والذي يتضمن الألم النفسي. كما لا توجد فروق بين الآباء والأمهات من حيث تأييد أهمية الاتساق في معاملة الأبناء.

كما توصلت دراسة موهان (1981) إلى أن بعض الاتجاهات الوالدية السالبة كالرفض، والحماية الزائدة، والضغط على الأبناء لتحقيق مستويات أعلى من التحصيل تكون أكثر ظهوراً لدى الآباء عنها لدى الأمهات.

بالإضافة إلى ذلك فقد أكدت دراسة القرشي (1986) ما توصلت إليه دراسة موهان (1981) إلى أن الآباء أكثر تسلطاً من الأمهات، وكذلك أكثر حماية في اتجاههم نحو الأبناء. ويفسر ذلك في ضوء الدور الذي تفرضه الثقافة العربية على الآباء من حيث مسؤوليتهم في إعداد الأبناء وتوجيههم لبناء مستقبلهم.

كما أشارت دراسة اسماعيل وزميليه (1974) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الوالدين فيما يتعلق باتجاه التفرقة تبعاً لجنس الأبناء حيث كانت أكثر ظهوراً لدى الآباء عن الأمهات. أما فيما يتعلق بعمر الوالدين وأثر ذلك على التنشئة الاجتماعية. فقد أظهرت دراسة كل من زيونش (**Zunich 1962**) ودراسة ستون وورولي(**Stone & Rowley 1956**) أن الوالدين الأكبر سناً هم أكثر ميلاً للحماية الزائدة من الوالدين الأصغر سناً، كما يتطلبون من أبنائهم مستويات مرتفعة من الطموح.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه القرشي (1986)، والذي يعلل ذلك في أن الآباء الأكبر سناً يأخذون أدوارهم ومسؤولياتهم بشكل حاد، وتزداد حساسيتهم لمستقبل أبنائهم فيكثر بالتالي ضغطهم وتدخلهم في حياة الأبناء مما قد يترتب عليه إعاقة نضج شخصيات الأبناء. وأشارت دراسة شتولتز (1968) أن الأمهات الأصغر سناً أكثر ميلاً إلى تأكيد قيم السيطرة من الأمهات الأكثر سناً، بينما الآباء الأكبر سناً هم الأكثر ميلاً إلى تأكيد قيم السيطرة في معاملة الأبناء من الآباء الأصغر سناً، كما أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين الموافقة على العقاب البدني ومتغير عمر الوالدين.

كما توصلت دراسة موهان (1981) من خلال مقارنة الأمهات اللاتي يوجد لديهن ثلاثة أبناء فأكثر من فئة العمر (20- 34 سنة) بالأمهات من فئة العمر (35- 49 سنة) إلى وجود فروق على مقياس الرفض، حيث كانت درجات الأمهات الأصغر سناً أعلى من درجات الأمهات الأكبر سناً بدلالة إحصائية عند مستوى 05 و 0 بينما لم تظهر فروق على مقاييس الرفض لدى مجموعة الآباء بين فئات الأعمال المختلفة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الأمهات الصغار يقمن بعبء رعاية الصغار.

هـ- أثر عدد الأبناء في الأسرة على التنشئة الاجتماعية:

أشارت دراسة شتولتز (1967) إلى وجود ارتباط موجب بين عدد الأبناء في الأسرة ومعتقدات الأمهات في استخدام أساليب العقاب والسيطرة المتشددة. كما تشير أيضاً إلى عدم وجود ارتباط بين متغير عدد الأولاد ومعتقدات الآباء، في معاملة الأبناء سواء لدى الآباء أو الأمهات.

وهذا ما أكدته دراسة الدر وباورمان (**Elder & Bower man 1963**) في أن حجم الأسرة له أثر في أنماط التنشئة الاجتماعية للأطفال. فكثرة عدد الأبناء تنحو بالآباء إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب، أما قلة الأبناء فتنحو بالآباء إلى أسلوب الإقناع.

أما دراسة القرشي (1986) والتي أجريت على الآباء والأمهات الكويتيين فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة للوالدين بحسب عدد الأبناء على مقياس التسلط وينطبق ذلك على الآباء والأمهات ويمكن أن يعود ذلك كما يرى القرشي إلى اختلاف نظرة كل مجتمع إلى قيمة الأطفال ودورهم في الأسرة. كما دلت دراسة هيرلي وهون (**Hurley & Hohn 1971**) التتبعية على طالبات الجامعة قبل أن يكون لديهن أبناء وبعد أن أصبح لديهن أبناء إلى أن جميع أفراد العينة أصبحت اتجاهاتهن أكثر ميلاً لرفض الأطفال، وأقل حماية، وكان التغير أكثر وضوحاً لدى الأمهات اللاتي لديهن ثلاثة أبناء أو أكثر، وعللا ذلك بأن كثرة الإنجاب للأبناء وخاصة في فترات متقاربة يمثل عبئاً ضاغطاً على الأم، مما يجعل اتجاهاتها سالبة نحو الأبناء. وأيدت هذه النتائج دراسة موهان (1981)، حيث توصلت إلى أن الاتجاهات السالبة نحو الأطفال ارتبطت مع الأمهات الأصغر سناً واللاتي كان لديهن ثلاثة أطفال أو أكثر.

2- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية:

لم تعد الأسرة تستأثر وحدها بالتنشئة الاجتماعية للفرد في الوقت الحاضر، نتيجة للثورة الصناعية التي أدت إلى تحديث المجتمعات وتطويرها حتى أضعف بذلك دور الأسرة. ويقل دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية بعد سن الطفولة المبكرة، عندما لا يرتبط توزيع العمل بتكوين الأسرة، وحين لا تصبح الأسرة قادرة على توفير كل متطلبات الفرد كما في العائلات الريفية الكبيرة التي يرتبط أبناؤها بملكيتها الزراعية.

كما يقل دور الأسرة في تلك التنشئة عندما تصبح فرص التعليم متاحة للجميع وتصبح المؤسسات التعليمية بما فيها المدرسة والجامعة هي المدخل الطبيعي لكسب الرزق.

وقد زاد أثر المدرسة في التنشئة الاجتماعية بعد أن اضمحل دور الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعية (**Social Status**) وأصبحت المكانة الاجتماعية تكتسب عن طريق التعلم. فالفرد يكتسب مكانته الاجتماعية في الأسرة عن طريق الجنس، والسن، وصفاته الخاصة. في حين يكتسب مكانته الاجتماعية في المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التي تؤهله للمهنة التي يعد نفسه لها في المستقبل وما تتصف به هذه المهنة من مكانة مرموقة أو غير مرموقة.

فالمدرسة عامل من أهم عوامل الحراك الاجتماعي (**Social Mobility**) وتعني:"الحركة الاجتماعية العليا التصاعدية التي ترقى بالفرد إلى المستويات الاجتماعية والمهنية في المجتمع المعاصر" (البهي السيد، 1981). فهي لذلك تثير فيهم حافز الإنجاز وتنميه وتمهد الطريق لتعديل نماذج طموح الفرد من تلك التي يتخذها قدوة في مسيرة نموه إلى نماذج من التخصصات والأعمال والمهن التي يطمح لممارستها في مستقبل حياته. والأطفال الذين لا يتخذون الأب في المدرسة قدوة لهم، ولا يتطورون إلى نماذج المهن والأعمال يتحولون إلى نماذج جماعة النظائر وينحرفون

بسلوكهم عن جادة الطريق. وهؤلاء بحاجة إلى رعاية وإرشاد حتى تستقيم مسالك نموهم الاجتماعي.

3- دور الجماعة المرجعية في التنشئة الاجتماعية:

ترجع نشأة مفهوم الجماعة المرجعية (**Reference Group**) إلى البحث الذي نشره هايمان (**Hyman 1942**) عن سيكولوجية المكانة الاجتماعية. ونعني بالجماعة المرجعية "الجماعة التي ينسب إليها الفرد سلوكه الاجتماعي ويقيمه في إطار معاييرها وقيمها واتجاهاتها وأنماط سلوكها المختلفة (البهي السيد، 1981، ص197).

وتتطور أنواع الجماعات المرجعية تبعاً لتتابع وتطور مراحل نمو الفرد، فتبدأ بالأسرة التي تحقق للطفل كل حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية، ثم تتطور إلى الجماعات الثانوية الأخرى التي تؤثر في حياة الإنسان كلما انتمى لكل منها.

ويختلف تأثير الجماعة المرجعية تبعاً لأهمية كل جماعة من تلك الجماعات، وتختلف تلك الأهمية تبعاً لمدى انتماء الفرد للجماعة، ولا شك أن أشد تلك الجماعات تأثيراً في الفرد وخاصة في طفولته هي الأسرة، ثم يقل تأثيرها إلى حد ما تبعاً لاتساع دائرة التفاعل الاجتماعي للفرد، وتبعاً لمدى انتمائه للجماعات الأخرى مثل المدرسة، وجماعة النظائر والنادي وغير ذلك من الجماعات الأخرى. ويمكن تمثيل انتماء الفرد للجماعات المختلفة والأثر النسبي لكل منها في تكوين سلوكه الاجتماعي بدوائر تضيق وتتسع وتقترب وتتباعد تبعاً لمدى تأثيرها، بل وتبعاً لزيادة أو نقصان شدة هذا التأثير.

وهكذا تكتسب مثل هذه التبعية نوعاً من الديناميية التي تحدد الحركة الاجتماعية للفرد في إطار كل منها.

ولمكانة الفرد في كل جماعة من تلك الجماعات التي ينتمي إليها أثرها في مسار سلوكه الاجتماعي، فقد يكون دور الفرد في الجماعة دوراً رئيسياً وذلك عندما يتزعمها أو يضحي من أجلها، وقد يكون دوره دوراً ثانوياً، أي مجرد انتماء.

وقد يتأثر سلوك الفرد بجماعات لا ينتمي لها ولا يتصل بها اتصالاً مباشراً، لكنه يسلك مسلك أعضائها ليقال عنه أنه منها.

4- دور جماعة النظائر في التنشئة الاجتماعية **Peer Group**

إن جماعة النظائر هي التي تتكون من أصدقاء الطفل الذين يتقاربون معه في أعمارهم وميولهم وهواياتهم. وحين يختلف الطفل مع أبيه يجد من جماعة النظائر جماعة مرجعية ينسب إليها نشاطه الاجتماعي، إذ يحرص كل فرد في أي مرحلة عمرية على الانتماء إلى جماعة النظائر الذين يتقاربون معه في العمر، وذلك من أجل تحقيق قدر من التفاهم المتبادل لمشكلاتهم. ويمكن أن نجد ذلك واضحاً في مرحلة المراهقة حيث يجد المراهق تفاوتاً كبيراً بين أفكاره وأفكار أولياء أموره، وتجعله يشعر بأن آباءه لا يهتمون به وبمشكلاته، ولا يتيحون له فرصة لمناقشتها معهم، وهذا ما يخلق لديه الإحساس بالاغتراب عنهم حتى وهو يعيش في إطارهم.

وتشير الكثير من الدراسات إلى أن أكثر المراهقين والشباب تتسع الفجوة تدريجياً بينهم وبين الكبار، وذلك نتيجة لما يقومون به من أعمال. فقد أشارت دراسة لامبرت وآخرون (**Lambert & Others 1972**) مثلاً إلى أن 95% من الشباب يعانون من مشكلات بالغة يواجهونها عند محاولتهم عبور فجوة الأجيال التي تفصل بين أفكارهم وأفكار آبائهم. كما أشارت دراسة عمر (1983) إلى أن أبرز ثلاث مشكلات يعاني منها الشباب الكويتي في نطاق الأسرة هي:

1- صعوبة مناقشة مشكلاتهم مع أولياء أمورهم.
2- صعوبة إخبار أولياء أمورهم بما يفعلونه.

3- وجود تباعد كبير بين أفكارهم وأفكار أولياء أمورهم.

ولهـذا يلجـأ الشـباب إلى مـن يسـمعهم ويصـغي إلـيهم لمسـاعدتهم عـلى حـل مشكلاتهم التي يعانون منهـا. وهـؤلاء الـذين يرجـع إلـيهم هـم جماعـة النظـائر أو جماعة الرفاق التي يأمل أن تشـبع حاجاتـه التـي فشـلت الأسرة في إشـباعها. ولكـن انظمامه إلى جماعة النظائر قد لا يحقق ما كان يصبو إليه، فقد يجد نفسـه منصـاعاً لضغوط الجماعة شاء أم لم يشأ، وذلك كسباً لرضاها، وحرصاً على تقبل أعضـائها لـه، مما يضطره لمسايرتها والالتزام بمعاييرها، سواء دفعت به إلى الطريق الصـحيح أم إلى الطريق المنحرف.

ويـرى بانـدورا ووالـترز (**Bandura and Walters 1960**) أن الطفـل يجـد في جماعة النظائر منطلقاً لسلوكه العدواني الذي ينشأ لديه نتيجة لصرامة الأب وعقابه. كما أشـار تويفـورد وكارسـون (**Twiford & Carson 1980**) إلى أن جماعـة الرفـاق السيئة تؤثر تأثيراً كبيراً وسريعاً عـلى سـلوك الإدمـان عـلى الخمـور والمخـدرات، مـما ينجم عنه انحرافات سلوكية واجتماعية متباينة مثل الهروب من المدرسـة، والهـروب من البيت، والتسيب، والعلاقات الجنسية غير المشروعة، والسـلوك المضـاد للمجتمـع وما شابهها من مشكلات تسيء للفرد وتضر بالمجتمع.

ويـرى كرومبـولتز وكرومبـولتز (**Krumbolgz & Krumboltz 1972**) إلى أن قلق الآباء يكـون بسـبب خضـوع أبنـائهم لرفـاق السـوء، وسـيطرتهم علـيهم لأنهـم يشكلون مصدر خطر على سلوكياتهم. ولهذا ينصحان الآباء بضرـورة تعلـيم أولادهـم عند تنشئتهم، أساليب المناقشة الموضوعية لأيـة معـايير وقـرارات والتزامـات تفـرض عليهم دون خوف ولا تردد، وعدم الامتثـال لهـا، وعـدم طاعتهـا تلقائيـاً دون معرفـة الحكمة من إصدارها ومدى الفائدة منها للاقتناع بها ثم العمل في إطارهـا. واسـتناداً إلى ذلك فلن يخشى الآبـاء عـلى أبنـائهم مـن انضـمامهم لأيـة جماعـة كانـت لنضـج تفكيرهم وسلامة أدائهم، وصحة اتجاهاتهم لما يتمتعون به من قدرة على

مناقشة أية موضوعات تعرض عليهم، أو أية أوامر تصدر إليهم مما يجعلهم يرفضون كل ما يجدونه مخالفاً للمنطق والقيم والأعراف السائدة في مجتمعهم.

ولهذا يحسن الآباء عندما يساعدون أبناءهم على الانتقال التدريجي من الاتكالية المطلقة في نطاق الأسرة إلى الاستقلالية الموجهة في رحاب جماعة الرفاق، حتى يتمكنوا من التفاعل الإيجابي مع الآخرين في أي مرحلة عمرية يمرون بها. ولهذا يجب على الأسرة ألا تمانع في انظمام طفلها إلى جماعة من الرفاق، ولا تخشى عليه من رفقتهم لأن ذلك أمر حتمي وضروري في مراحل العمر المختلفة، ولكن على الأسرة أن تعلمه الكيفية التي يختار أصدقاءه على أساسها وأن تعلمه كيفية مناقشة أموره الخاصة بموضوعية، وكيفية الامتثال للأمور السليمة السوية ونبذ كل ما يخالف ذلك، وكيفية اتباع الاتجاهات الصحيحة والتحلي بالأخلاق الحسنة في ظل الشرعية القانونية السائدة في المجتمع (عمر، 1988).

هذا وقد استخدمت جماعة النظائر حديثاً في مجال العلاج النفسي، فيما يسمى الآن إعادة التنشئة الاجتماعية (**Resocializaion**) وتعتمد الوظيفة الجديدة لجماعة النظائر على الافتراض أن الاختلال الوظيفي في المهارات الاجتماعية ينشأ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوي نتيجة للظروف غير السوية التي عانى منها الفرد في نشأته في أسرته ويعاني منها الآن في مواجهته لمشكلات المجتمع الذي ينتمي إليه.

وتتطلب عملية تصحيح مسار نموه الاجتماعي وجوده لبعض الوقت في بيئة جديدة تحميه من صراعات المجتمع الخارجي التي لم يعد يحتملها ويقوى على مواجهتها. ويعيش الفرد مع أمثاله من المرضى تحت رعاية من يستطيعون توجيه سلوكه وسلوك زملائه الذين يؤلفون فيما بينهم جماعة النظائر العلاجية للمواجهة التدريجية لمشكلات المجتمع الواقعي، وذلك عن طريق إعادة التنشئة الاجتماعية وتصحيح المعايير والقيم وأنماط السلوك الاجتماعي.

5- دور الثقافة في التنشئة الاجتماعية:

يمكن تعريف الثقافة بأنها كل ما يسود في المجتمع من مشاعر وانفعالات وأحاسيس، وآراء وأفكار وتقاليد وعادات واتجاهات ومعتقدات وفلسفات، ونشاطات متفاعلة مع بعضها والتي من شأنها أن تؤثر على الفرد وتظهر في سلوكه في المواقف الاجتماعية التي يواجهها في حياته اليومية.

من هذا التعريف نجد أن الثقافة السائدة في مجتمع من المجتمعات تلعب دوراً رئيساً في تشكيل شخصية الإنسان الذي يعيش فيها، وفي تحديد نمط سلوكه الذي يرتضيه لنفسه بشكل عام.

فالثقافة تعتبر شراء لعلم النفس الاجتماعي بما تقدمه عن المجتمعات البدائية والمتمدنة من تفسيرات لأنماط السلوك السائدة في تلك المجتمعات.

وترى ميد (1973) أن الجانب الشخصي من حياة الفرد يتأثر بالمظاهر الثقافية المحيطة به مما يجعلها تنعكس على سلوكه.

وأوضحت ميد في نتائجها التي توصلت إليها عام 1935م حول سلوك ثلاثة مجتمعات بدائية في دول غينيا وهي الأرابش، والمندجمور، والشامبولي تحت عنوان الجنس والمزاج في ثلاثة مجتمعات بدائية أن الثقافة السائدة في كل من هذه المجتمعات تحدد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها كل من الرجل والمرأة.

ففي قبائل الأرابش يتشابه سلوك الرجل والمرأة من حيث التعاون والمسالمة والملاطفة والاستجابة التلقائية للغريزة الجنسية مما يجعل السلوك السائد في هذا المجتمع يتصف بالأنوثة. أما في مجتمع المندجمور فيتسم سلوك كل من الرجل والمرأة بالشراسة والعدوانية والعنف مما يجعل السلوك السائد لديهم يتصف بالرجولة. في حين أن السلوك السائد في مجتمع الشامبولي فيتصف بتبادل الأدوار الاجتماعية بين الرجل والمرأة، حيث يقوم الرجل بدور المرأة فيتصف سلوكهم بالاتكالية والاهتمام

بالتزين للنساء من خلال لبس الحلي والمجوهرات وإطلاق شعورهم لجذب النساء لمعاشرتهم، أما المرأة فتأخذ دور الرجل بحيث يكون سلوكها العام مسيطراً وجدياً وقاسياً في العمل وكذلك من حيث المبادأة الجنسية. ونجد كذلك أمثلة أخرى من خلال المجتمعات الحديثة والتي تبين أثر الثقافة السائدة في سلوك الناس. وتؤكد بارسونز **Parsons (1978)** مثلاً أن النساء في غرب أفريقيا يقمن بدور رئيسي في تسويق وتوزيع المنتجات الزراعية والصناعية الوطنية، في حين يقوم الرجال بهذا الدور في غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. بالإضافة إلى ذلك فإن تفاعل الأطفال مع الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه يحدد أدوارهم الاجتماعية المتعلقة بالجنس حيث يستنتج الطفل نمطه السلوكي الذي يجده معمماً على أفراد جنسه من الذكور، أو معمماً على أفراد جنسها من الإناث وفقاً لما هو سائد في المجتمع الذي يعيشون فيه حيث تتفاعل الثقافة السائدة مع مظاهر نموهم العقلي المعرفي، وتشكل الأدوار التي يمارسونها كل من الذكور والإناث والتي تميز سلوك الرجل عن سلوك المرأة (عمر، 1988).

ويمكن أن يدعم هذه الأدوار الخاصة بالذكور وبالإناث استجابة الأفراد المحيطين (في الأسرة، والمدرسة، والحي). حيث يؤكد الأفراد المحيطين بالطفل على ضرورة لبس الألبسة الخاصة بالجنس (ذكور أو إناث، وكذلك اللعب بالألعاب المناسبة، وكذلك السلوك بما يناسب دور الذكور أو الإناث.

6- دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية:

تشمل وسائل الأعلام كل ما له علاقة بإيصال الثقافة العامة إلى الجماهير سواء أكان ذلك مكتوباً أو بواسطة أجهزة التسجيل السمعي والمرئي. وهذه الوسائل تلعب دوراً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، مما دعا الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات لتحديد مدى تأثير كل وسيلة إعلامية على شخصية وسلوك الإنسان.

وتفيد نتائج الدراسات في هذا الصدد بأن جميع الناس يسعون إلى تحصيل المعرفة حول الأحداث التي تدور حولهم من خلال الوسائل المتاحة لهم، والتي تتناسب ومستواهم العمري، وخلفيتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وقد يحصل الفرد على المعرفة من أكثر من وسيلة إعلامية للمقارنة بين طريقة وأسلوب عرضها وإيضاح مدى أهميتها (عمر، 1988).

ويرى نيل (**Neal 1983**) إلى أن تأثر الفرد بالمعرفة التي تطرحها الوسيلة الإعلامية يتوقف بصورة أساسية على مصدرها، وطريقة جمعها وصياغتها وأسلوب عرضها وانتشارها من جهة، كما أن تأثره بها يتوقف على الكيفية التي استقبلها بها ومدى فهمه لها من جهة أخرى.

وقد دلت نتائج الدراسات أن الوسيلة المكتوبة ترتفع قيمتها عند الناس كلما ارتفع مستواهم التعليمي والثقافي، وكلما تقدم بهم العمر. أما أهمية الوسائل السمعية والبصرية، والمسجلات السمعية المرئية فهي أكثر وضوحاً بين أفراد الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا في المجتمع وخاصة بين صغار السن منهم، والأقل ثقافة وتعليماً. ونظراً لهذا الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، فإنها ولا شك يكون لها أثر خطير في عملية التنشئة الاجتماعية للإنسان وخاصة التلفاز وما يعرض من خلاله مما يؤثر على اتجاهات وسلوك الناس بصورة مباشرة. وتحذر نتائج الدراسات في مجال التنشئة الاجتماعية من خطورة ما يقدم للأطفال من عروض تليفزيونية في صور أسطورية وكرتونية متضمنة لمشاهد العنف والإثارة والخيال لما لها من أثر ضار على تفكير الصغار.

وتشير الدراسات التي أجراها جربنر وآخرون (**Gerbmer & Others 1979**) إلى أن معظم العروض التليفزيونية التي تقدم للأطفال تكون بعد الظهر وخلال الساعات المبكرة من الليل حيث يكون الأطفال في منازلهم، وتتضمن مشاهد خيالية ومثيرة وعنيفة مما يجذب الأطفال إليها. وأشار أيضاً إلى أن

9
10

البرامج المقدمة في عطلات نهاية الأسبوع للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية تتضمن عروضاً كرتونية أسطورية عدوانية ولا يمكن الجزم بأن الأطفال يقلدون ما يشاهدونه من شخصيات في التليفزيون والتي تمارس العدوان، ولكن نظراً لما تتركه هذه المشاهد التليفزيونية العدوانية من آثار تراكمية في اتجاهات الأطفال وسلوكياتهم فإنها تثير لديهم الدوافع العدوانية وتعزز وجودها نظراً لكثرة تكرارها. بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال يقلدون ما يشاهدونه من عنف وعدوان تمارسها الشخصيات الأسطورية التي تظهر من خلال مشاهدة التليفزيون، فمواقف القلق التي تعتمد عليها أحياناً بعض تلك المشاهد من أجل جذب انتباه المشاهدين يثير في نفوس الأطفال أنواعاً غريبة من القلق قد يتطور بعضها إلى قلق عصابي مرضي.

وقد أوضحت نتائج الدراسة المقارنة التي قام بها باركي وآخرون(**Par- Key & Others 1977**) أن سلوك الشباب في المجتمع البلجيكي والمجتمع الأمريكي تميز بعدوانية واضحة في كل من الدولتين، كما تزايدت مظاهر العدوانية لديهم بعد مشاهدتهم لعدد من الأفلام المثيرة والعنيفة ، في حين قلت حدة العدوانية في سلوك أقرانهم الذين قلت مشاهدتهم لمثل تلك الأفلام .

وبهذا يمكن أن نستنتج أن وسائل الإعلام يمكن أن تكون خيرة ومفيدة إذا أحسن توجيهها وتسمو بالعقل لتخرج أحسن ما به من تفكير وابتكار وخيال خصب منتج. كما أنها تكون وسيلة ضارة وخطيرة على قيم المجتمع وقواعده الخلقية والدينية إذا لم يحسن توجيهها وبقيت سيطرة التجار والمستغلين والذين لا يكون همهم من وراء ما يعرضون إلا الربح والكسب .

الفصل السادس

الجماعة وديناميتها

- تمهيد
- مفهوم الجماعة
- أنواع الجماعات
- أهداف الجماعة
- بناء الجماعة
- أنواع وخصائص بناء الجماعة
- تماسك الجماعة
- أدلة ومقاييس تماسك الجماعة
- ديناميات الجماعة
- مفهوم دينامية الجماعة
- التفاعل الاجتماعي

الفصل السادس

الجماعة وديناامياتها

تمهيد:

حينما يولد الطفل الإنساني تتلقفه أيد بشرية (الأم، الطبيب..) ويجد الدفء والحب والحنان وهي تعتبر مثيرات اجتماعية تبدأ بها ما يسمى بعملية التطبيع الاجتماعي لهذا الطفل. ومن خلال عملية التطبيع الاجتماعي يحدث تبادل التنبيهات بين الوليد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، حيث يصدر الطفل أنماطاً سلوكية ترغبها الجماعة، كما تصدر عن الجماعة أساليب سلوكية أخرى تؤثر على الطفل. إن هذا التبادل للتنبيهات من شأنه أن يساعد على تعديل سلوك الآخرين المحيطين ويشبع حاجات الطفل ويشكل عاداته السلوكية بما هو مرغوب فيه.

إن هذا التبادل في التأثير هو ما يسمى بالتفاعل أو بديناميات الجماعة، حيث يتعلم الفرد أن التوافق مع الجماعة شرط ضروري ولازم لتسهيل إشباع حاجاته الأولية والثانوية، ولهذا يجد الإنسان نفسه مدفوعاً للانتماء إلى جماعة أو جماعات (الأسرة، جماعة النادي، زملاء اللعب... الخ) لتصبح أنماطاً سلوكية وقيمة لها معنى. ودلالة فالصداقة، والحب، والزواج لا قيمة لها بدون تفاعل اجتماعي يبرز أهميتها من الناحية الاجتماعية.

فأنماط التفاعل التي تحصل بين أعضاء الجماعة أو بين جماعة وأخرى تتغير مع تغيير بناء الجماعة وشخصية الفرد وتغيير القيم أو المعايير الاجتماعية فقد يتم التفاعل بشكل عفوي دون مستوى واضح من الوعي، وقد يتم التفاعل بصورة أكثر وضوحاً، حيث يرتفع مستوى الوعي عند أفراد الجماعة، في حين نجد صورة أخرى

للتفاعل الاجتماعي يرتفع فيه مستوى الوعي لدى أفراد الجماعة، وهذا ما يحدث حين مخالفة الفرد للجماعة ومعاييرها.

مفهوم الجماعة:

هناك محاولات عديدة قام بها علماء النفس الاجتماعي ولا يزالون للوصول إلى تعريف محدود لمفهوم الجماعة ولكنهم لم يصلوا إلى اتفاق حول ذلك. يرى بركوفيتز (**Berkowitz 1975**) أنه من الأفضل أن تتحاشى محاولات الوصول إلى تعريفات تعسفية حول هذا المفهوم.

ويرى الشيخ (1992م، ص 72) أن الجماعة "تشير إلى مجتمع بين فردين أو أكثر قد يستجيب بعضهم لبعض بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر".

كما يرى زهران (1977، ص65) أن الجماعة هي عبارة عن "وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد "اثنان فأكثر" بينهم تفاعل اجتماعي متبادل يتميز في الجماعة الإنسانية بوجود اللغة (وهي أداة الاتصال الرئيسية)، وعلاقة صريحة (قد تكون جغرافية أو سلالية أو اقتصادية أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل والشعور بالتبعية أو الشعور بالنوع أو الشعور بالانتماء إلى وحدة واحدة)، ويتحدد فيها للأفراد أدوارهم الاجتماعية ومكانتهم الاجتماعية، ولهذه الوحدة الاجتماعية مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها التي تحدد سلوك أفرادها على الأقل في الأمور التي تخص الجماعة سعياً لتحقيق هدف مشترك بصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعاً لبعض حاجات كل منهم".

كما يرى كل من كرتش- كرشفيلد (1962) أن الجماعة هي التي تتكون من فردين أو أكثر يحمل كل منهما للآخر علاقة نفسية صريحة. كما أن هناك فرقاً بين الجماعة والتجمع، فالتجمع ليس إلا مجرد تواجد لعدد من الأفراد، لهدف مشترك مؤقت، وتكون العلاقة بينهم مؤقتة وغير متبادلة (مثل تجمع عدد من الناس أمام

شباك حجز التذاكر، وأمام جمعية استهلاكية...الخ) في حين أن الجماعة تكون جماعة سيكولوجية حيث تكون العلاقة بين أعضائها متبادلة مباشرة.

أما نيوكمب **New Comb** فقد عرف الجماعة على أنها تتكون من شخصين أو أكثر يشتركون في معايير وحاجات معينة، وتتحدد أدوارهم وتتكامل داخل هذه الجماعة، بما يحقق إشباع الحاجات المشتركة.

في حين أن "كورناي" يرى أن الجماعة عبارة عن شخصين أو أكثر يشتركون في قيم داخلية، ويتآزر سلوكهم بدرجة تسمح لهم بالعمل وفق هذه القيم.

فالجماعة ليست إلا مجموعة من الأشخاص توجد بينهم علاقات من نوع معين تتحدد في ضوء أهداف الجماعة والتي من شأنها تحديد دور الأعضاء داخل الجماعة.

أنواع الجماعات:

ليس الهدف هنا هو معرفة أنواع الجماعات في حد ذاته، وإنما يكمن الهدف في معرفة ودراسة العلاقات بين أعضاء الجماعة، وأنماط التفاعل بين أفرادها، والشروط التي تجعل هذه العلاقات قوية وصحيحة، كما تجعلها في الوقت نفسه عاملاً ميسراً للجماعة في تحقيق أهدافها.

ولهذا تعددت التقسيمات لأنواع الجماعات بتعدد محكات التقسيم:

فهناك الجماعات الأولية حيث تكون العلاقات بين أعضائها مباشرة (الأسرة، الرفاق، فريق العمل...). وهناك الجماعات الثانوية حيث تكون العلاقات بين أعضائها غير مباشرة وأقل استمرارية وعدد أفرادها أكثر عدداً (جماعة الحزب السياسي، جماعة الأمة، جماعة المحافظة).

وهنـاك الجماعـات الصـغيرة والجماعـات الكبـيرة. ويـرى كـرتش، كرتشـفيلد أن الجماعة الصغيرة تتكون من 2- 20 شخصاً، بينما يحددها براون من 2- 10 أشخاص.

ويرى الشيخ (1992) أن تقسيم الجماعة عـلى أسـاس النشـأة- أي إلى جماعـات تلقائية وجماعات تنظيمية من أفضل التقسيمات وذلك كما في الشكل رقم (3):

وهناك الجماعات الطارئة والجماعـات المنتظمـة. الأولى هـي جماعـات يتجمـع أفرادهـا دون هـدف مشـترك، أو لأمـر طـارئ غـير متوقـع. أمـا الثانيـة (الجماعـات المنتظمة) فهي التي تلتقي لسبب مسبق ولهدف مشترك بينها.

أهداف الجماعة :"**Group Goals**

لكل جماعة من الجماعات هدف أو أهداف واضحة تحرك طاقات أفرادها أثناء تفاعلهم الاجتماعي. ولابد لأهداف الجماعـة أن تكـون متوافقـة، وأن يقـوم بتحديـد هذه الأهداف أعضاء الجماعة وقائدها.

ومن الملاحظ أن أعضاء الجماعة قد يتشابهون في أهدافهم، كـما أنـه قـد يكـون هدف الجماعة دون أن يكـون هنـاك تشـابه ظـاهر بـين الأهـداف الفرديـة لأعضـاء الجماعة. ولهذا من الضروري أن يتفق أعضاء الجماعـة في إدراكهـم لهـذه الأهـداف. كما يفترض أن يكون هدف الجماعة مصدر تأثير على أعضائها لـدفعهم للعمـل عـلى تحقيقه حتى إذا لم يكن هدف الجماعة هو الهدف الفردي المفضل. وهـذا يعنـي أن هدف الجماعة يجب أن يكون مرتبطاً بدوافع الأفراد أو حاجاتهم، وأن يكون مصـدر تأثير على الأعضاء يدفعهم إلى النشاط في تحقيقه.

ولهذا فإن بعض الأهداف الجماعية يمكـن التعبـير عنـه شـعورياً، ويعتـبر بمثابـة "جدول أعمال خفي" (زهران 1977).

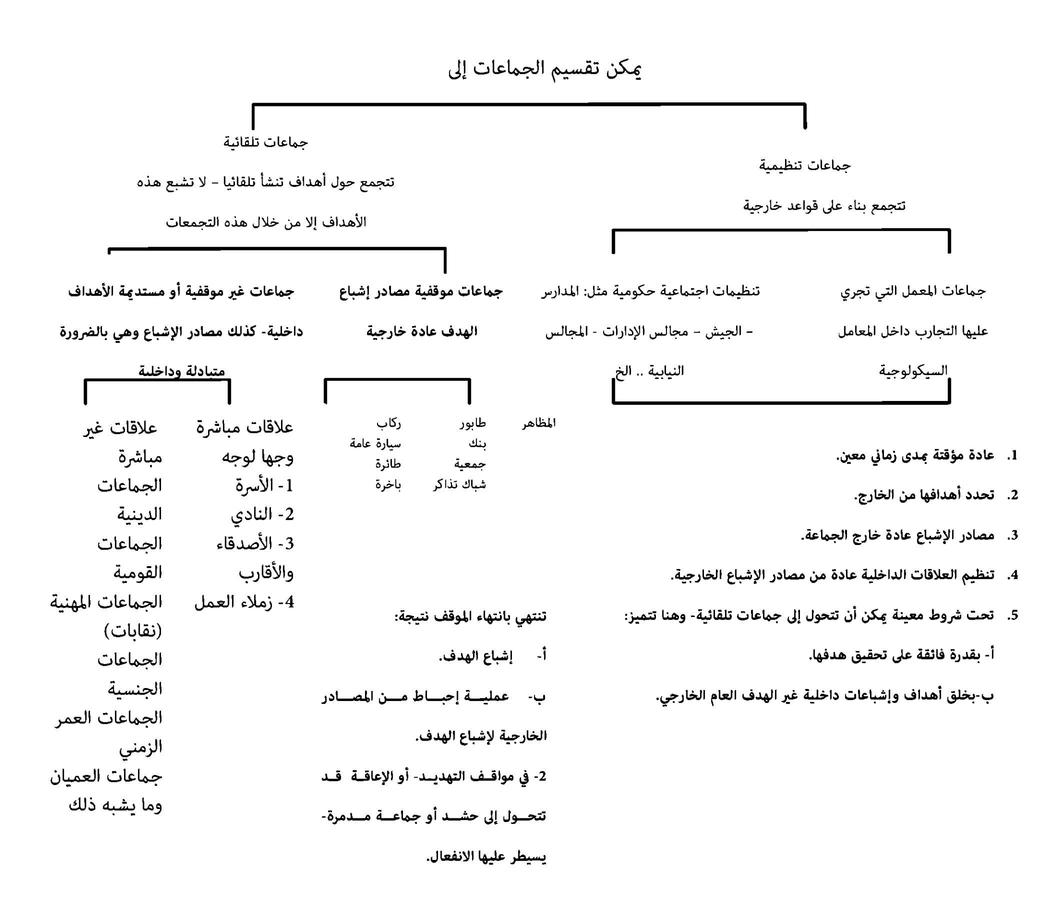
وهناك كثير من البحوث التي تناولت أهداف الجماعة، حيث تناولت التنافس بين الجماعات حين يكون الهدف هو تفوق الجماعة على الأخرى. كما تناولت التعاون بين الجماعات حيث يغلب أن تكون مساهمة الفرد موضوعية التوجيه، فيقل اهتمامه بما إذا كان هو أو غيره يقوم بالعمل الذي يكفي فرد إكماله للتنفيس عن التوتر لدى كل منهما:

فقد قام دويتش **Deutsch (1953)** بتجربة قارن فيها بين جماعات يسود فيها التعاون مع جماعات يسود فيها التنافس. فقد كون عشر جماعات تجريبية تتكون كل جماعة من خمسة طلاب جامعيين، وكان عدد الجماعات التعاونية خمس جماعات والجماعات التنافسية خمس جماعات أيضاً، وكانت كل جماعة تجتمع كل أسبوع مرة واحدة ولمدة ثلاث ساعات ولمدة ستة أسابيع متتالية وقد حدد هدف الجماعة بحل بعض الألغاز ومناقشة بعض مشكلات العلاقات الإنسانية. وقد ذكر لأفراد الجماعات التعاونية أن الجماعات سوف تقيم على أساس مقارنتها بالجماعات الأخرى، وأن درجة كل عضو تتوقف على درجة جماعته كوحدة. كما ذكر لأفراد الجماعات التنافسية أن كلاً منهم سوف يحصل على درجة مختلفة، وهذا يتوقف على مساهمته النسبية في حل الجماعة لمختلف المشكلات.. وسجلت الملاحظات عن الأفراد في تفاعلهم في كلتا الجماعتين، كما طبقت عليهم الاستفتاءات بعد انتهائهم من الاجتماعات للكشف عن مشاعرهم، وأوضحت النتائج أن الجماعات التعاونية تتميز عن الجماعات التنافسية بالخصائص التالية:

- وجود دافع فردي أقوى لإكمال العمل الجماعي، والشعور بالواجب نحو الآخرين.
- توزيع أكبر للعمل بين أعضاء الجماعة، وتنوع أكبر في مساهمة الأعضاء، وتنسيق أكبر بين الجهود في التفاعل الاجتماعي.

- تفاعل واتصال وتفاهم أكبر بين الأعضاء.
- شعور أكبر بالرضا عن الجماعة، وتعبير أكثر عن روح الصداقة في المناقشات.
- كل عمل يسهم به الفرد له قيمة بالنسبة للجميع بصرف النظر عن الشخص الذي قام به.
- كانت الجماعات التعاونية أعلى إنتاجاً من الجماعات التنافسية.

كما قام فوريزوس وآخرون **(Fouriezo et. Al. 1953)** بدراسة اجتماعات حقيقية لهيئات حكومية وأهلية، حيث استعانوا في كل اجتماع بمقياس لتقدير قوة الدافع لدى الأفراد بالنسبة لهدف الجماعة، وفيه يطلب من الملاحظين أن يقدروا ما إذا كان سلوك الأعضاء موجهاً أساساً نحو إشباع الحاجات المرتبطة بالذات أم موجهاً أساساً نحو تحقيق هدف الجماعة أو حل المشكلة التي تواجهها. وقد دلت النتائج أنه إذا قلت قوة الدافع لتحقيق هدف الجماعة قل إنتاجها، وقل شعور أفرادها بالرضا عن الاجتماع، وعن القرارات التي اتخذت، وعن الرئاسة واشتدت حدة الصراع بين أفرادها، ونظروا إلى أنفسهم على أنهم غير متحدين (زهران، 1977).



شكل رقم (3): تقسيم الجماعات (الشيخ/ 1992، ص35).

بناء الجماعة: **Group Structure**

يتكون بناء الجماعة من الأجزاء والمراكز المتميزة فيها، وترتيب بعضها بالنسبة للبعض الآخر. ويتضح في بناء الجماعة نوع العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة وطريقة الاتصال بين الأعضاء، وتحدد مراكز القوة وإمكانيات الحراك الاجتماعي للأعضاء. فبناء الجماعة يقوم لضمان كفاءة الجماعة من حيث الكفاءة الموضوعية (أي درجة نجاحها في تحقيق أهدافها الجماعية) والكفاءة الذاتية (أي درجة نجاحها في إرضاء أفرادها). ويهتم علماء النفس الاجتماعي بتنظيم بناء الجماعة بحيث يؤدي إلى أقصى درجات الكفاءة، فتحدد وظائف كل مركز من المراكز، وتوضح مسؤولياته نحو المراكز الأخرى في شبكة الاتصال الاجتماعي. كما يقوم بناء الجماعة أيضاً نتيجة لاختلاف الأعضاء في دوافعهم وفي قدراتهم وفي خصائصهم الشخصية. فالبعض يسعى إلى مراكز القيادة، في حين نجد البعض الآخر يفضلون أن يكونوا تابعين. إلا أن القادة، والأتباع يشعرون جميعاً بالأمن عن طريق الانتماء إلى جماعة تستقر إلى حد ما العلاقات بين أفرادها.

ويتأثر بناء الجماعة بعدد من العوامل البيئية الطبيعية والاجتماعية، مثل المساحة التي توجد فيها الجماعة للقيام بتفاعلها، وكذلك وفرة وسائل الاتصال.

كما أن ترتيب وطريقة جلوس الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي وإمكانية رؤية وسماع الأفراد بعضهم لبعض، له تأثير واضح أيضاً. وللبيئة الاجتماعية تأثيرها في بناء الجماعة. فالتركيب الطبقي أو العنصري قد ينعكس أثره في بناء العلاقات الاجتماعية للجماعات المختلفة في الجيش، وفي المدارس، وفي المصانع، وفي مختلف مرافق الحياة. كما يتأثر بناء الجماعة أيضاً بحجم الجماعة ففي الجماعات الكبيرة تكون الفرصة أمام الأعضاء للمشاركة، والتفاعل الاجتماعي أقل، ويكونون أقل رضا عن الاجتماع، ويستغرقون وقتاً أطول للوصول إلى اتفاق، وقد ينقسمون إلى جماعات

متصارعة. كما أن القادة في الجماعات الصغيرة يغلب أن يكون لهم تأثير في القرار الجماعي المتخذ أكبر من تأثير القادة في الجماعات الكبيرة، وأن القادة في الجماعات الكبيرة يجب أن يكونوا أكثر مهارة (حمزة، 1982؛ زهران، 1977).

أنواع وخصائص بناء الجماعة:

إن دراسة أنواع وخصائص بناء الجماعة تساعدنا في المقارنة بين جماعة وأخرى، وبين بناء نفس الجماعة من وقت لآخر. ويمكن النظر إلى بناء الجماعة من زوايا متعددة لعل أهمها التي اقترحها كارترايت وزاندر **Cartwright & Zander** وهي:

1- بناء العلاقات الاجتماعية (البناء السوسيو متري).
2- بناء الاتصال الاجتماعي (طرق الاتصال بين أفراد الجماعة).
3- بناء القوة الاجتماعية (السلطة النسبية للأدوار الاجتماعية).
4- بناء الحراك الاجتماعي (الترقي الرأسي).

بناء العلاقات الاجتماعية (البناء السوسيومتري) **Sociometric Structure:**

يقصد ببناء العلاقات الاجتماعية، العلاقات المبنية على الاختيار والتجاذب أو الرفض والتنافر. ويختلف بناء العلاقات الاجتماعية من جماعة إلى أخرى، حيث تتمثل هذه الاختلافات في نمط العلاقات بين الأفراد، حيث نجد مثلاً في داخل الجماعة جماعة أصغر يرتبط أفرادها بعضهم بالبعض الآخر دون أن ترتبط كل جماعة صغيرة بغيرها. وقد نجد في جماعة أخرى أن كل شخص يختار كل شخص آخر، أي أن كل عضو في الجماعة يكون له موضع ومكانة في بناء العلاقات الاجتماعية. وقد يكون هناك مواقع مركزية أو طرفية منعزلة.

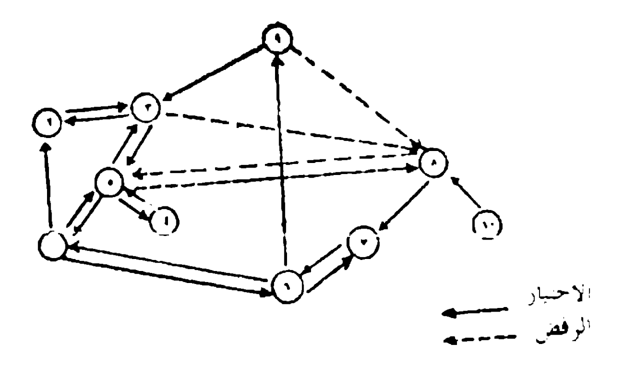
وقد نجد جماعة يسود فيها الرفض والتنافر وأخرى يسود فيها الاختيار والتجاذب، وثالثة يختلط فيها هذا النمط بذاك.

ويمكن دراسة بناء العلاقات الاجتماعية باستخدام مقياس العلاقات الاجتماعية أو الاختبار السوسيومتري (**Sociometric Test**) الذي أدخله يعقوب موريتو (1934) في علم النفس الاجتماعي.

وهذا المقياس أداة لتقدير الاختيار (**Choice**) أو الرفض (**Rejection**) داخل الجماعة، حيث يطلب من كل منهم (على انفراد وفي سرية تامة) أن يختار عدداً من الأفراد الآخرين في الجماعة الذين يختار أن يشاركهم في نشاط معين، وعدداً من الأفراد الذين يرفض أن يشاركهم في هذا النشاط.

ويمكن للباحث أن يطلب من أفراد الجماعة ذكر أسباب الاختيار وأسباب الرفض، وذكر الصفات الشخصية للأفراد المرفوضين، وبعد ذلك تحلل بيانات المقياس.

ويمكن رسم ما يسمى (السوسيوجرام) لبيان اختيارات الأفراد الاجتماعية لبعضهم البعض وذلك في الشكل رقم (4):



شكل رقم (4): سوسيوجرام رسم العلاقات الاجتماعية عن **Proctor &** **(LOOMIS ibid)**

وفي حالة ما إذا كانت الجماعة تتكون من فئات مختلفة، مثل الذكور والإناث أو من جنسيات أو أديان أو مستويات اقتصادية مختلفة، فإنه يرمز لأفراد كل فئة بشكل خاص، فقد يشار إلى البنين بدوائر وإلى البنات بمثلثات مثلاً... الخ.

وتعطي قراءة وتفسير البيانات السوسيومترية أو رسم العلاقات الاجتماعية معلومات هامة عن بناء الجماعة أهمها ما يلي:

* التعرف على النجوم **Stars:** أي أن الذين يحصلون على أكبر عدد من الاختيارات وهم القادة الذين يمكن التأثير في الجماعة عن طريقهم ويمكن أن يتولوا مسؤوليات في الجماعة.

* التعرف على المرفوضين **Rejected:** وهم الذين يحصلون على أكبر عدد من أصوات الرفض وهم غير المتوافقين اجتماعياً ويجب علاج وضعهم الاجتماعي.

* التعرف على المعزولين **Isolated:** وهم الذين لا يحصلون على اختيار أو رفض والذين يجب العمل على إدماجهم في الجماعة.

معرفة الاختيار المتبادل والرفض المتبادل: وذلك حسب قول الشاعر:

وحب كامن لك في فؤادي وآخر في فؤادك لي أكيد

* معرفة الاختيار غير المتبادل: والذي يوضح أن القلوب متنافرة كأن يختار الشخص شخصاً يرفضه.

وقد درس هاربر **(Harper 1968)** بناء العلاقات الاجتماعية في الجماعة فوجد أن مقياس الرفض أكثر ثباتاً من مقياس الاختيار. وقد استخدم "مورينو" هذه الطريقة في توزيع الأطفال في المدارس على أساس اختيارهم لزملائهم الذين يميلون إليهم أكثر من غيرهم خاصة في المدارس الداخلية.

كما تستخدم هذه الطريقة في توزيع العمال في المصانع والزملاء في المعسكرات وقد أظهرت دراسة فرنش (**French 1953**) أن الأفراد الذين يشغلون مراكز سوسيومترية طرفية في البناء السوسيومتري يسوء توافقهم وتكثر مشكلاتهم السلوكية، وينزعون إلى ترك الجماعة عندما تواجهها الصعاب (ثيبوت **Thibaut**، **1953**). كما وجد أن الجماعة التي تتم العلاقات الاجتماعية فيها بارتفاع مستوى الروح المعنوية يزيد فيها الاختيار الإيجابي للقادة، وتتجه معظم الاختيارات إلى أفراد من الجماعة نفسها (زهران، 1977).

بناء الاتصال الاجتماعي (طرق الاتصال بين أفراد الجماعة):

يتم التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة عن طريق الاتصال الاجتماعي. ويتضمن التفاعل مرسلاً ومستقبلاً واتصالاً بينهما عن طريق الرسالة اللفظية، والمقروءة والمسموعة والمرئية.

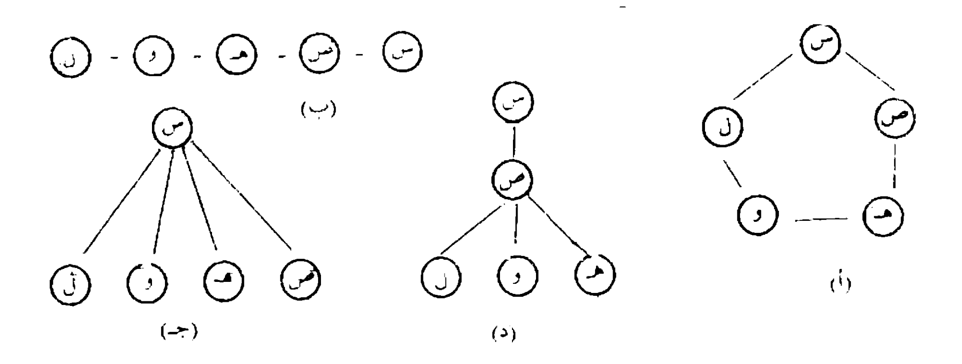
ويحاول علم النفس الاجتماعي تحديد أنواع التأثير والتأثر التي تعتمد على الخصائص المختلفة للمستقبل والمرسل والرسالة. ويتطلب التفاعل الاجتماعي سعياً لتحقيق هدف الجماعة حداً أدنى من الاتصال. كما أن سلوك الجماعة يتأثر بنمط الاتصال بين أفرادها.

ولكي يشير فهم بناء الجماعة يجب أن نحدد شبكة الاتصال أو نظام الاتصال أو طرق الاتصال بين المراكز المختلفة من الجماعة فهذا يمكن تحديد موقع كل فرد فيها. ففي الجماعات- في الحياة العامة- نلاحظ أن شخصاً معيناً قد يشغل مركزاً وسطياً يمكنه من الاتصال بكل الأفراد الآخرين باستخدام عدد قليل نسبياً من الوصلات المباشرة. وهذا المركز يمكنه من أن يسمع عن كل شيء تقريباً يدور في محيط الجماعة. بينما نجد فرداً آخر يشغل مركزاً طرفياً أي أنه يبعد عن الاتصال المباشرة بالكثير من الأفراد الآخرين، فلا يتيسر له الاتصال بهم إلا عن طريق عدد كبير من الوصلات،

فيبعد بذلك عن مجرى الحوادث في الجماعة. وقد نجد شخصاً ثالثاً في المركز الوحيد الذي يصل بين جزئين من أجزاء الجماعة، فيكون بذلك في "عنق الزجاجة" ويمكنه هذا المركز من معرفة كل شيء يدور في الجماعة. وفي بعض الجماعات الرسمية (الوحدة العسكرية مثلاً) نجد أن الاتصال بين المراكز والرتب المختلفة فيها يحدد على وجه معروف للجميع، فلا يكون مسموحاً للفرد مثلاً أن يتصل بقائد الوحدة إلا عن طريق التسلسل القيادي. إلا أن ذلك ليس هو الحل دائماً فقد نرى في الجماعات التي تبعد عن الرسميات شبكة اتصال محدودة تنشأ دون اتفاق صريح أو فرض خارجي، وقد تتحدد الاتصالات تلقائياً على معلومات معينة، كالمعلومات ذات الطابع السري مثلاً أو التي يرى المرؤوس ضرورة نقلها إلى الرئيس، أو المعلومات الهامة جداً التي لا يسمح الوقت بنقل غيرها (حمزة، 1982م؛ زهران، 1977).

وقد حاول بافيلاس (**Bavelas 1948، 1953**) أن يخضع أنماط الاتصال المختلفة للتحديد العلمي الدقيق، وأثبت أنه يمكن التحكم فيها وتداولها تجريبياً.

فإذا افترضنا جماعة مكونة من خمسة أشخاص مثلاً. أمكن أن نتصور أنماطاً مختلفة للاتصال فيما بينها، حيث يمثل كل خط وصلة، كما يفترض أن الاتصال متبادل، أي إذا اتصل الشخص (س) بالشخص (ص) فإن الافتراض أن (ص) يستطيع الاتصال بالشخص (س) كما في الشكل التالي:



كما وجد بافيلاس **Bavelas** أن اختلاف نمط الاتصال (في الجماعات المختلفة) يؤدي إلى اختلاف السلوك الاجتماعي من حيث الدقة والنشاط ورضا أعضاء الجماعة وظهور القامة وتنظيم الجماعة وسرعة حل المشكلات ودوام الجماعة كجماعة. كما وجد أيضاً أن وضع الأفراد في نمط الاتصال يؤثر في سلوكهم. فنمط الاتصال يحدد إمكانية أو احتمال وصول الفرد إلى مركز القيادة ورضاه عن عمله مع الجماعة وكمية نشاطه ومدى إسهامه في نشاط الجماعة. وتوصل هيس وميللر **Heise and Miller 1955)** إلى أن أداء الجماعة الصغيرة يتوقف على أنماط الاتصال بين أعضاء، ونوع المشكلة التي تعمل على حلها، والضعف الذي تعانيه أثناء عملها.

كما وجد ليفيت ومويللر (**Leavitt & Mueller 1955**) أن إكمال دائرة الاتصال بين المرسل والمرسل إليه يزيد من دقة نقل المعلومات والثقة فيها وأن التبادل الحر في نقل المعلومات يؤدي إلى تحسن كبير في نقلها. كما وجد أن خبرة المرسل تسهم في تحسين دقة الاتصال أكثر من خبرة المرسل إليه، وأن عدم التبادل يؤدي إلى عدوان من جانب المرسل إليه، وتشكك من جانب المرسل.

- بناء القوة الاجتماعية (السلطة النسبية للأدوار الاجتماعية) **Power Structure:**

يقصد ببناء القوة الاجتماعية "من يؤثر في من؟". فقد يستطيع فرد ما أن يؤثر في فرد آخر. (له قوة عليه في أمور معينة) بينما يتأثر بنفس ذلك الفرد الآخر في أمور أخرى. ويحدد موضع الفرد في بناء القوة ما يستطيع هذا الفرد أن يفعل، ومجال حريته في الحركة، ومقدار استقلاله في عمله، فإذا كان وضعه أو مركزه تحت وضع أو مركز الآخرين، فإن ذلك قد يهدد شعوره بالأمن، وقد يحاول مهادنة أصحاب مراكز القوة.

كما يتضمن بناء القوة الاجتماعية السلطة النسبية لكل دور في الجماعة، ومدى تأثير كل فرد على الآخرين. ويمكن تمييز عدة أسس لبناء القوة الاجتماعية أهمها:

القوة الشرعية، وقوة الإلزام، وقوة الإثابة، وقوة الاحترام، وقوة الخبرة، وقوة المكانة. وقد بين لبيت وآخرون **(Lippitt. et. al. 1953)** من خلال دراسته التجريبية أن المراهقين في المعسكرات الصيفية ممن كان لديهم أكبر قوة للتأثير على الآخرين، هم الأشخاص الذين يحتمل أن يقلد الآخرون سلوكهم الذي يعتبرونه ممثلاً لمعايير الجماعة.

كما توصل هورويتز وآخرون **(Hurwitz, et. al. 1953)** من خلال دراستهم لآثار القوة في العلاقات بين أعضاء الجماعة في عينة من المشتغلين في ميدان الصحة النفسية إلى أن الأفراد الذين يشغلون المراكز الدنيا في علاقات القوة يكون إدراكهم وسلوكهم نحو أصحاب المراكز العليا دفاعياً يهدف إلى التقليل من التوتر الذي يصاحب هذا التباين في العلاقات، فيشعرون بالميل نحو أصحاب تلك المراكز العليا، ويبالغون في تقدير مثل أصحاب هذه المراكز نحوهم، وإذا تكلموا وجهوا كلامهم إليهم.

كما وجدوا أيضاً أن الأفراد أصحاب المراكز العليا يميلون أيضاً نحو أصحاب المراكز العليا ويتصلون بهم ويرغبون في أن يميل إليهم هؤلاء. ولكن بحكم

مراكزهم العليا يشعرون بأمن أكبر، ويشتركون في المناقشة بسرية أكبر لأنها تكون أقل تهديداً لهم.

وقد قام تورانس (**Torrance 1955**) بتجربة استخدم فيها/ 62/ جماعة دائمة من سلاح الطيران، بحيث تتكون كل جماعة من طاقم الطائرة المقاتلة والذي يضم طياراً قائداً وملاحاً جوياً، والجندي المكلف بإطلاق النيران من مدفع الطائرة. أما الجماعات المؤقتة فقد كان عددها /22/ وطلب من كل جماعة دائمة أو مؤقتة، اتخاذ قرار في أربع مشكلات مختلفة في صعوبتها. وقد وجد أنه في كل المشكلات الأربع، كان التأثير متفقاً مع بناء القوة في الجماعة. وكان التأثير بوجه عام أقل في الجماعات المؤقتة منه في الجماعات الدائمة.

بناء الحراك الاجتماعي (الترقي الرأسي) **Locomotion Structure:**

يقصد ببناء الحراك «إمكانية انتقال الأفراد من مركز إلى آخر» مما يكون له أثر على جاذبية المراكز المختلفة، وعلى الروح المعنوية في الجماعة. وإذا تغير الدور الاجتماعي لشخص أو أسرة أو طبقة اجتماعية فإن التغير يعرف بالحراك الاجتماعي أو الترقي الرأسي. من أمثلة ذلك: الحراك من دور اجتماعي مثل مدرس ثانوي إلى أستاذ جامعي. ومن المعروف فإن الكثير من المؤسسات والجماعات الرسمية تحدد خطوطاً واضحة للحراك أو الترقي من مركز لأخر، فلا يرقى إلى المركز الخالي إلا أشخاص يشغلون مراكز معينة أخرى.

ويتوقف بناء الحراك على الوظائف التي يؤديها الفرد في الجماعة وموضع الفرد في شبكة الاتصال، وقدرته على استخدام القوة ومكانته الاجتماعية ومؤهلاته العلمية... الخ.

إن هذه الخصائص البنائية للحراك الاجتماعي تؤثر تأثيراً كبيراً في جذب المراكز المختلفة لأفراد الجماعة وفي الروح المعنوية بصورة عامة. فمن المعروف أن الفرد لا

يقبل الانضمام إلى جماعة إلا إذا ضمن الحراك الاجتماعي فيها، وإذا توقف الحراك الاجتماعي الرأسي عند درجة الصفر يصبح من المستحيل على الفرد أن يغير طبقته الاجتماعية، ويعتبر هذا النوع من "الانغلاق الاجتماعي" كما يراه مالباس (**Malpass 1976**).

تماسك الجماعة **Group Cobesiveness**:

تعددت في السنوات الأخيرة المفاهيم حول تماسك الجماعة، حيث اكتسب موضوع التماسك أهمية كبيرة، فهو يمثل الظواهر الجماعية الأساسية لاستمرار الأفراد في عضوية الجماعة.

فالتماسك هو الرباط الذي يربط أفراد الجماعة، ويبقي على العلاقات بينهم وبين البعض الآخر.

كما يشير تماسك الجماعة أيضاً إلى التقارب الشديد بين مكونات الجماعة، فهو يعرف في ضوء الروح المعنوية التي تجمع بين الأفراد، والشعور بالانتماء إلى الجماعة، والإقبال على نشاطها، والكفاءة الإنتاجية لها / وغير ذلك من جوانب أو ظواهر ترتبط بالجماعة.

كما استخدم مفهوم تماسك الجماعة ليدل على قوة جذب الجماعة لأفرادها، حيث يعرف التماسك في ضوء هذا المفهوم بأنه ومحصلة القوى التي تجذب الأعضاء إلى الجماعة وتدفعهم إلى البقاء فيها ومقاومة التخلي عن عضويتها". فستنجر وآخرون (**Festiager. Et. al. 1950**).

ويمكن الاستدلال على تماسك الجماعة من خلال ما يلي:

1- اختيار أعضاء الجماعة بعضهم لبعض في مواقف العمل ومواقف أخرى غير مواقف العمل.

2- تماسك أعضاء الجماعة في الظروف العصية المهددة للجماعة أو لبعض أو لأحد أفرادها.
3- تحمل كل عضو من أعضاء الجماعة المسؤولية تجاه الجماعة.
4- امتثال كل عضو في الجماعة لدوره.
5- تفهم كل عضو في الجماعة لدوره.
6- إشباع الجماعة لحاجات الأفراد.

(الشيخ، 1992).

أدلة ومقاييس تماسك الجماعة:

يقاس تماسك الجماعة بعدة طرق منها سؤال أعضاء الجماعة إلى أي حد يحب كل منهم بقية الأعضاء، أو إلى أي حد يود كل منهم البقاء كعضو فيها، وإلى أي حد يشارك في نشاط الجماعة... الخ. وقد اتفق الباحثون على وجود عدد من الأدلة والمقاييس التي تدل على تماسك الجماعة منها:

* أحاديث الأعضاء: وذلك بملاحظة عدد المرات التي يستخدم فيها أعضاء الجماعة كلمة "أنا" وكلمة "نحن" في أحاديثهم، وكذلك العبارات المعبرة عن الشعور بالرضا أو عدمه كما عبر عن ذلك هوايت ولبيت (1953).

* مقاييس الصداقة: لقد حاول كل من فستنجر وآخرون (**Festinger, et. Al. 1953**) دراسة تكون الصداقات بين الأفراد وقارنوها من جماعة إلى أخرى في وحدات سكنية جامعية فوجدوا أنه حين تشبع جماعات الجيران حاجات الأعضاء فإنها تزداد تماسكاً، ويزداد رضا الأفراد عن الجوانب الأخرى في حياة الجماعة.

كما يمكن التدليل على الصداقة بإعطاء أعضاء الجماعة قائمة بأسماء زملائهم في الجماعة وقائمة بدرجات الصداقة بوضع رقم أمام كل منها كما يلي:

(5) أعز أصدقائي (4) صديق (3) بين بين (2) ليس صديقي (1) أكرهه.

ويطلب من كل عضو في الجماعة وضع الرقم المناسب أمام اسم كل زميل. ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها كل عضو على حدة والجماعة ككل. وتدل الدرجة المرتفعة على سيادة الصداقة بين أعضاء الجماعة وتماسكها.

وقد استنتج هاجستروم وسلفين (**Hagstrom and Selvin 1965**) من خلال دراستهم التحليلية تسعة عشر دليلاً على التماسك الاجتماعي على /20/ جماعة من طلاب الجامعة الذين يعيشون معاً ووجدا أن هناك بعدان رئيسيان للتماسك الاجتماعي هما: الرضا الاجتماعي، وقوة العلاقات الاجتماعية.

* مدى التزام أعضاء الجماعة بمعاييرها: فقد وجد كوش وفرنش **Coch & French (1948)** أنه إذا اشترك العمال أو ممثلوهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتغيير طرق الإنتاج وتحديد معايير الجماعة فإن ذلك يزيد من درجة التزام الأعضاء بمعايير الجماعة ويزيد من تماسكها.

* احتفاظ الجماعة بتماسكها أوقات الأزمات: فقد وجد فرنش (1953) أن الجماعات المنظمة (فرق كرة السلة، فرق كرة القدم، جماعات الأندية) تكون أقل عرضة للتفكك من الجماعات غير المنظمة (جماعات تجريبية من طلبة لم يسبق لهم التعارف) في حالات الإحباط، وكذلك في حالة خروج أحد أفراد الجماعة.

* الحالة الانفعالية لأفراد الجماعة: طبق ليبو (**Libbo 1953**) اختباراً إسقاطياً على مجموعة من الأفراد، طلب منهم كتابة قصص عن ثلاث صور تعرض عليهم، وكذلك استبياناً يشتمل على أسئلة حول ما إذا كان الفرد يرغب البقاء في الجماعة، وكم مرة يرغب حضور اجتماعاتها، وهل يعود إلى الجماعة إذا حلت، ثم حاول أحد الأعضاء إعادة تكوينها. وقد استطاع الاختبار التمييز بين حالات الجاذبية المرتفعة وحالات الجاذبية المنخفضة. وقد وجد أن الأفراد في الحالات الأولى

ينزعـون إلى البقـاء في جماعـاتهم بعكـس غـيرهم حيـث أن البيئـة المبـاشرة في الجماعة تؤثر في الحالة الانفعالية لأفراد الجماعة.

* الإسهام والانتظام في نشاط الجماعة: لقد وجـد مـان وبومجارتـل (**Mann & Baumgartel 1952**) ارتباطاً دالاً إحصائياً بين متوسـط الغيـاب بـين العـمال داخـل قسم من أقسام الشركة التي يعملون بها وبين درجـة الرضـا في صـفوف أعضـاء هـذا القسم عن موضوعات معينة مثل التفتيش، والزملاء في العمل، أو طبيعة العمل. كما وجدوا أن 62% من أفراد الجماعات (ذوي المهـن الراقيـة) التـي يقـل فيهـا الغيـاب، قـدروا في إجابـاتهم عـلى اسـتفتاء أن جماعـاتهم أكـثر تماسـكاً مـن جماعـات الأفـراد الأخرى، بينما لم يقرر ذلك غير 21% فقط مـن أفـراد الجماعـات الأخـرى التـي يكـثر غياب أفرادها. وهذا يدل على أثر إدراك الأفراد لتماسك جماعاتهم.

العوامل المؤدية إلى زيادة جاذبية الجماعة:

إن أهم هذه العوامل ما يلي:

* مدى إشباع حاجات الأعضاء داخل الجماعة.
* مكانة الأفراد داخل الجماعة.
* مدى سيادة العلاقات التعاونية بين أعضاء الجماعة.
* ازدياد التفاعل بين أفراد الجماعة.
* تأثير الظروف الاجتماعية على تغيير حاجات الأفراد.
* مدى التشابه بين أعضاء الجماعة.

ديناميات الجماعة :**Group Dynamies**

يقصـد بالديناميـة العلاقـة العليـة أو السـببية **.Cause- effect** ويشـير هـذا المصطلح إلى كيفية تكوين الجماعة أو كيفية أدائها لوظائفها، كما يشير أيضاً إلى

دراسة الوسائل والإجراءات اللازمة لتغير بناء أو تركيب الجماعة وسلوكها كجماعة وليس كأفراد.

والجدير بالذكر فإن ميدان ديناميات الجماعة، يرتبط باسم كيرت ليفن **Lewin** منذ عام 1943، حيث يطلق ليفين "لفظ ديناميات الجماعة" على التحليل النظري والدراسة التجريبية لمشكلات الحياة الاجتماعية المتغيرة (أو الدينامية). كما أوضح أن النظرية في مجال علم النفس يجب أن ترتبط بالتطبيق العملي في الميدان المتعلق بها بصورة منهجية في إطار مفهوم ديناميات الجماعة، مما يسهم في تقديم حلول منطقية للمشكلات النظرية كرد فعل طبيعي لتقوية الاستيعاب العقلي للمشكلات الاجتماعية على أسس تجريبية تعتبر الجوهر الأساسي في حلها.

ويشير رونالد لويس **Ronald Lewis** إلى اصطلاح ديناميات الجماعة بأنه عبارة عن بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة.

ويرى انجلش **H. B. English** أن هذا المصطلح يعني التغيرات الدينامية التي تحدث داخل الجماعات الاجتماعية. فالجماعة تتميز بأنها "كل دينامي" ومعنى هذا أن التفاعل الذي يؤدي إلى التغير في حالة أي جزء من أجزاء الجماعة يؤدي إلى تغير في أي جزء آ خر. فمثلاً تتغير علاقات القوة في الأسرة إذا توفي عضو فيها، أو إذا انضم إليها عضو جديد بالزواج أو الميلاد مثلاً.

فدينامية الجماعة هي التفاعل مضافاً إليه عنصر التغير (زهران، 1977).

وقد عرف شرترز وستون (**Shertzer & Stone 1981**) ديناميات الجماعة على أنها القوى المتفاعلة داخل الجماعات والتي تنظم وتدير العمل فيها من أجل تحقيق أهدافها.

كما ذكر كارترايت وزاندر(**Cartwright & Zander 1968**) ثلاثة استعمالات سائدة لدى المشتغلين في مجال علم النفس الاجتماعي حول مفهوم ديناميات الجماعة هي (*):

1- تدل ديناميات الجماعة على أيديولوجية سياسية معينة تتعلق بطرق تنظيم وإدارة الجماعات، حيث تؤكد هذه الأيديولوجية على أهمية القيادة الديمقراطية، ومشاركة الأعضاء في اتخاذ القرارات، واستفادة كل من الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه مما تثمره الأنشطة المتعاونة بين كل جماعة منها.

2- تدل ديناميات الجماعة على مجموعة معينة من الأساليب الفنية المستخدمة في البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة الواحدة، وتدعيم التواصل الجيد بينهم من أجل التوصل إلى وحدة فكر بداخلها وإمكانية اتخاذ القرار الجماعي عن قناعة تامة به.

3- تدل ديناميات الجماعة على ميدان استطلاعي يستهدف تحصيل المعرفة حول طبيعة الجماعات المختلفة، وقوانين نشأتها وتكوينها وتطورها وتنميتها، وأساليب العلاقات الاجتماعية المتداخلة بين أعضائها من جهة وبينها كوحدة لها مكان مستقل وبين غيرها من مؤسسات المجتمع.

أما عمر (1992، ص248) فيرى أن مفهوم ديناميات الجماعة "يدل على القوى المتفاعلة، سواء أكانت قوى داخلية أم قوى خارجية، التي تؤثر على سلوكيات الأعضاء وأدوارهم التي يمارسونها في محيط البيئة السيكولوجية التي تحيط بهم داخل نطاق الجماعة. العلاجية، مستثمرة التأثيرات الإنسانية المتبادلة بينهم في تحقيق الهدف العام الذي تكونت هذه الجماعة من أصلها".

ولـديناميات الجماعـة عـدة مظـاهر منهـا: التفاعـل الاجتماعــي، والتكامـل الاجتماعي، والعلاقات الإنسانية، والتغير الاجتماعي وغير ذلـك مـن مظـاهر السـلوك الاجتماعي.

ويحـاول المهتمـون بدراسـة ديناميـات الجماعـة التركيـز عـلى القـوى النفسـية والاجتماعية المؤثرة في الجماعة والتـي مـن شـأنها أن تسـاعد الجماعـة عـلى تحقيـق وظائفها.

وسوف نقتصر في حديثنا في هذا الجانب على التفاعل الاجتماعي لما نوليـه مـن أهمية خاصة.

التفاعل الاجتماعي: **Social Interaction**

يعرف سوانسون (**Swanson. 1965**) التفاعل الاجتماعـي بأنـه "العمليـة التـي يرتبط بها أعضاء الجماعـة بعضـهم بـبعض عقليـاً ودافعيـاً وفي الحاجـات والرغبـات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك".

أما التعريف الإجرائي للتفاعل الاجتماعي فيكون ما يحدث عندما يتصـل فـردان أو أكثر (ليس بالضرورة اتصالاً مادياً) ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك.

كـما أن التـأثير في التفاعـل الاجتماعـي يتوقـف عـلى شخصـية الفـرد ومكانتـه الاجتماعية "مور" (**Moore 1968**).

ويرى آدمز (**Adams 1967**) أن الشبكة الاجتماعية للفرد تتكون من الأشـخاص الذين له معهم اتصال ورابطة اجتماعية، وبينه وبينهم تفاعل اجتماعي.

ومـن مظـاهر التفاعـل الاجتماعـي تقـويم الـذات والآخـرين، وإعـادة التقـويم والتقويم المستمر. بالإضافة إلى ذلك فإن عملية الاندماج الاجتماعـي تعـد مـن أهـم مظاهر التفاعل الاجتماعي. إن هذه العملية تطبع بها المادة الخام للطبيعة البشـرية في

أنماط ثقافية متنوعة. فعملية الاندماج في الحياة الاجتماعية تعد بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي بمثابة التاريخ للعلوم الاجتماعية.

ويعدها مورفي **Murphy** ونيوكومب **Newcomb** محور المادة الدراسية لعلم النفس الاجتماعي.

فالتفاعل الاجتماعي ليس إلا عملية يتم من خلالها إقامات علاقات تفاعلية بين أعضاء الجماعة يشارك بعضهم البعض الآخر في النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية.

وفي عملية التفاعل الاجتماعي يمكن أن نميز بين أربع عمليات تتم من خلالها هذه العملية وهي: الصراع، والتعاون، والتنافس، والمواءمة.

ويتميز الصراع عن المنافسة في أنه في حالة الصراع يوجه الأفراد طاقتهم نحو هدف أعدائهم أو إيذائهم. أما في التنافس فغالباً ما يتبع الأفراد سبلاً متوازية موجهة نحو الهدف المشترك نفسه. أما التعاون فيصف مجهوداً متناسقاً متصلاً بين فردين أو أكثر. في حين أن المواءمة تشير إلى إنهاء الصراع إما عن طريق إخضاع فريق للآخر مما يترتب عليه فرض علاقة السيد والعبد أو عن طريق إيجاد حل وسط.

وحول فعالية قوة الثواب والعقاب في التفاعل الاجتماعي أجرى ميلر وآخرون (**Miller. et. al. 1969**) بحثاً وجدوا من خلاله أن زيادة القدرة على إثابة الآخرين لها أثر كبير على سلوكهم بدرجة واضحة عن زيادة القدرة على عقابهم، وأن العقاب عديم الفعالية في التفاعل الاجتماعي.

وتفسير ذلك أن الثواب يشجع الاستجابات المحببة للثواب ويعزز السلوك المطلوب، بينما العقاب يكف الاستجابات المسببة للعقاب فقط.

وقد حاول بيلز(Bales 1950) تحليل عملية التفاعل الاجتماعي في معمل العلاقات الاجتماعية بجامعة هارفارد بأمريكا، حيث وجه الكثير من بحوثه إلى دراسة عمليات التفاعل بين الأفراد.

يفترض "بايلز" أن الجماعة في حلها المشكلة الكاملة، تنتقل من الاهتمام النسبي بمشكلات التعرف، أي الوصول إلى تعريف مشترك للموقف ويشكل ذلك طلب وإعطاء المعلومات وتوضيحها، إلى مشكلات تحديد الأسس التي تقوم في ضوئها الحلول المختلفة، ويشمل ذلك طلب أو إبداء الرأي وتحليل المشاعر أو التعبير عنها، ثم إلى مشكلات الضبط أي محاولات الأعضاء التأثير بعضهم في البعض الآخر. كما يشمل طلب الاقتراحات وتقديمها، والتوجيه إلى مختلف أنواع السلوك الممكنة، ثم الوصول إلى قرار نهائي.

ولكي تواجه الجماعة المشكلات وحلها في كل من هذه المراحل، يتعين عليها أن تعالج مشكلات تنظيمها فتعالج التوترات التي تنشأ في الجماعة (ضبط التوتر) وتعمل على صيانة تكامل الجماعة (التكامل) (حمزة، 1982).

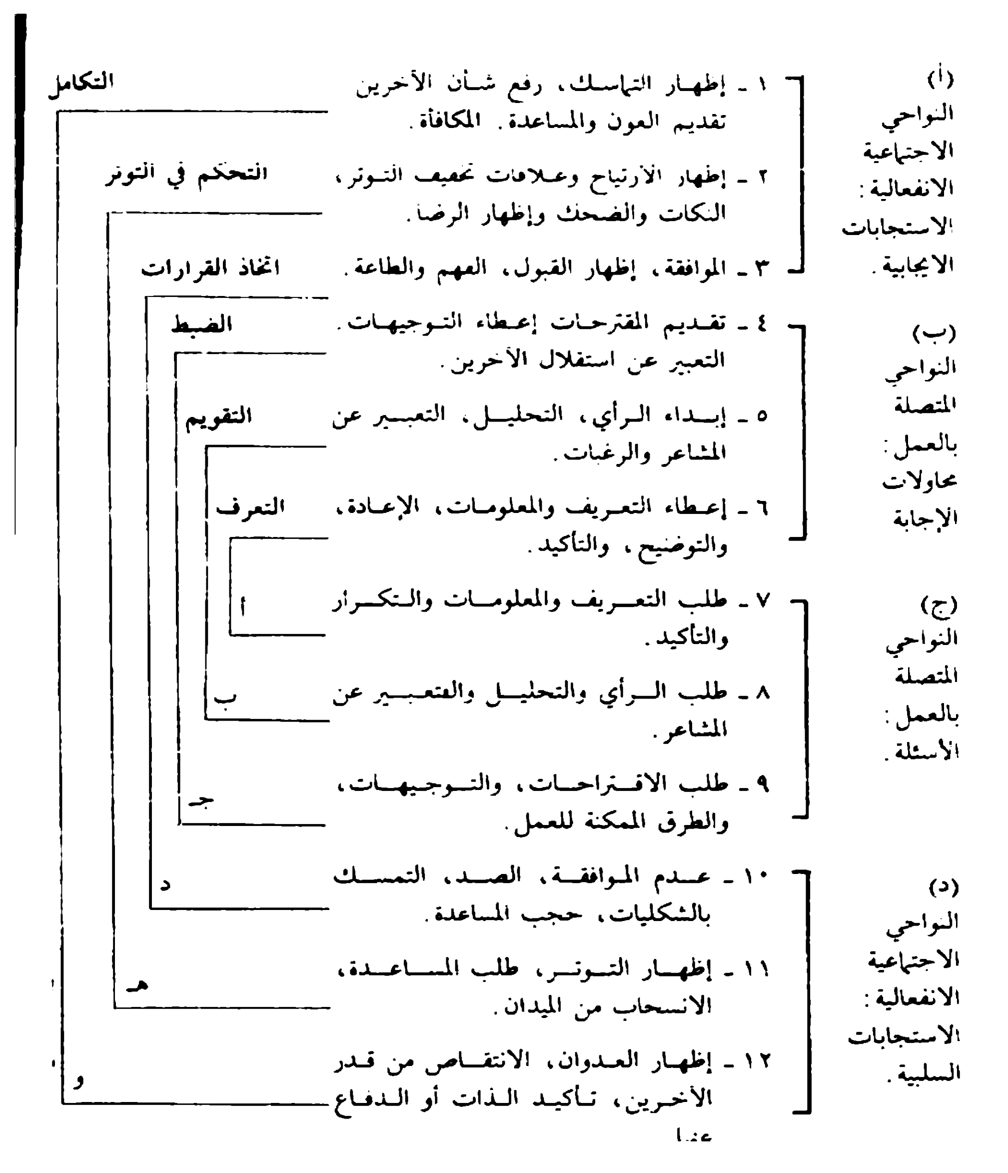
وقد اهتم "بيلز" بفئات أربع من المتغيرات هي: الشخصيات المتميزة بين أعضاء الجماعة، والخصائص المشتركة بين أعضاء الجماعة، وتنظيم الجماعة، والأحداث التي تنشأ عن طبيعة المشكلة والتي تتغير بتفاعل أفراد الجماعة (زهران، 1977).

وقد وضح "بيلز" عملية التفاعل الاجتماعي بواسطة شكل يبين فئات عملية التفاعل والذي وجد أنه من الضروري تحقيق شروط معينة في الجماعة وفي المشكلة وهذه الشروط هي:

1- أن يكون الأفراد أسوياء.
2- أن يكون الأفراد راشدين.

3- أن يكون الأفراد على مستوى معقول من التعليم.
4- أن يكون هناك حد أدنى من التماسك الاجتماعي.
5- أن يكون هناك بعض التقارب بين المراكز المختلفة في الجماعة.
6- أن تكون هناك مشكلة محددة تطلب تصميماً ووضع خطة واتخاذ قرار.
7- أن تكون المشكلة قابلة للحل في خلال فترة المناقشة.

وفيما يلي شكل يبين فئات عملية التفاعل الاجتماعي:


(أ)
النواحي
الاجتماعية
الانفعالية:
الاستجابات
الايجابية.
١ ـ إظهار التماسك، رفع شأن الآخرين
تقديم العون والمساعدة. المكافأة.
٢ ـ إظهار الارتياح وعلاقات تخفيف التوتر،
النكات والضحك وإظهار الرضا.
٣ ـ الموافقة، إظهار القبول، الفهم والطاعة.
(ب)
النواحي
المتصلة
بالعمل:
محاولات
الإجابة
٤ ـ تقديم المقترحات إعطاء التوجيهات.
التعبير عن استقلال الآخرين.
٥ ـ إبداء الرأي، التحليل، التعبير عن
المشاعر والرغبات.
٦ ـ إعطاء التعريف والمعلومات، الإعادة،
والتوضيح، والتأكيد.
(ج)
النواحي
المتصلة
بالعمل:
الأسئلة.
٧ ـ طلب التعريف والمعلومات والتكرار
والتأكيد.
٨ ـ طلب الرأي والتحليل والتعبير عن
المشاعر.
٩ ـ طلب الاقتراحات، والتوجيهات،
والطرق الممكنة للعمل.
(د)
النواحي
الاجتماعية
الانفعالية:
الاستجابات
السلبية.
١٠ ـ عدم الموافقة، الصد، التمسك
بالشكليات، حجب المساعدة.
١١ ـ إظهار التوتر، طلب المساعدة،
الانسحاب من الميدان.
١٢ ـ إظهار العدوان، الانتقاص من قدر
الأخرين، تأكيد الذات أو الدفاع
عنها
التكامل
التحكم في التوتر
اتخاذ القرارات
الضبط
التقويم
التعرف
أ
ب
جـ
د
هـ
و

الفصل السابع
المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية

أ- المعايير الاجتماعية

ب- القواعد الاجتماعية

جـ- القيم الاجتماعية

- معنى القيم الاجتماعية
- تعريف القيم
- القيم وأثرها على السلوك
- تصنيف القيم

د- الأدوار الاجتماعية

- تعريف الدور الاجتماعي
- اختلاف الأدوار الاجتماعية
- توزيع الأدوار الاجتماعية
- صراع الأدوار
- العوامل المحددة لقوة معايير الجماعة

الفصل السابع

المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية

تعد المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية مكونات رئيسية في عالم الجماعة. ومفهوم عالم الجماعة بالنسبة لها يماثل مفهوم الشخصية بالنسبة للفرد، أي أنه المحصلة العامة لتفاعل عناصر الجماعة. وعالم الجماعة يساعدنا على التنبؤ بسلوك الجماعة. وكلما كان عالم الجماعة ثابتاً واضحاً كلما ساعد ذلك على التنبؤ باستجاباتها لمواقف معينة، مما يساعد الجماعة على توجيه سلوكها والتحكم فيه، وبالتالي تعزيز السلوك المشبع والمرغوب واستبعاد السلوك غير المرغوب. وهذا ما يساعد على زيادة قدرة الجماعة على حل مشكلاتها وتنمية قدراتها، وأن هذا يؤدي بالتالي إلى استقرار المجتمع وازدهاره وتقدمه في الحياة.

أ- المعايير الاجتماعية :**Social Norms**

تعد المعايير الاجتماعية إجراءات معينة تحدد شكل السلوك الصادر من أعضاء الجماعة لتحقيق قيمة أو هدف ما (الشيخ، 1992).

فالمعيار الاجتماعي هو مقياس يتقاسمه أعضاء الجماعة ويحدد سلوكهم، ويتوقع أن يلتزموا به في المواقف الاجتماعية. فهو إطار مرجعي **Frame of reference** مشترك ينبع من التفاعل بين أفراد الجماعة، ويجعل هذا التفاعل ممكناً، ويحكم بواسطته، وفي ضوئه على السلوك الاجتماعي في الجماعة. وقد قدم شريف (**Sherif 1936**) مفهوم المعايير الاجتماعية لتضمن ما يقبله المجتمع من قواعد وعادات وقيم واتجاهات وغير ذلك من محددات. ويتسع مفهوم المعايير الاجتماعية ليشمل جميع الاتجاهات والقيم والعادات التي تنتشر وتصطلح عليها الثقافة. كما تشمل المعايير الاجتماعية عدداً هائلاً من نتائج تفاعل الجماعة في ماضيها وحاضرها. فهي تشمل

التعاليم الدينية، والمعايير الأخلاقية، والقيم الاجتماعية، والأحكام القانونية واللوائح، والعرف، والعادات، والتقاليد... الخ.

فالمعايير الاجتماعية تحدد ما هو "صواب"، وما هو "خطأ"، وما هو "جائز"، وما هو "غير جائز" فهي تحدد كل ما يجب أن يكون وما يجب ألا يكون في سلوك أفراد الجماعة.

تتكون المعايير الاجتماعية من خلال تفاعل الجماعة وتحدد الأدوار الاجتماعية، وتنظم سلوك أفراد الجماعة في المواقف الاجتماعية.

والمعايير الاجتماعية يكتسبها الفرد ويتعلمها ويتشربها، ويستدخلها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (زهران، 1977. حمزة، 1982).

ولهذا يمكننا أن نعتبر المعايير الاجتماعية عبارة عن محددات أساسية للسلوك تتوافق مع ما يقبله المجتمع من عادات وقواعد وقيم واتجاهات، وتتشكل من خلال تفاعل الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى بونر (**Bonner 1953**) أن المعايير الاجتماعية تختلف باختلاف الثقافات والجماعات، وهي تنمو وتتطور وتتعدل وتتغير هذا ما يجعل البعض يفضلون مصطلح المعايير الثقافية **Culture Norms** مؤكدين أهمية الإرث الثقافي.

والمعايير الاجتماعية تحدد السلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية، وهو عادة ما يكون السلوك المثالي. وتتوقع الجماعة من كل أعضائها الالتزام بمعاييرها، وهذا الالتزام أو عدمه يجازى عليه الفرد بالثواب أو العقاب.

فالسلوك الذي يساير المعايير تباركه الجماعة وتفرزه اجتماعياً، في حين أن السلوك المخالف للمعايير يكون جزاؤه العقاب الاجتماعي.

وتتوقف المكانة الاجتماعية للفرد في الجماعة على مدى تقبلـه وتمسـكه بمعـايير الجماعة ومسايرتها فالجماعة تعتبر بمثابة المنظم للسـلوك الفـردي، لأنهـا هـي التـي تحدد المعايير الاجتماعية.

العوامل المحددة لقوة معايير الجماعة:

إن أهم العوامل المحددة لقوة معايير الجماعة ما يلي:

1- جاذبية الجماعة لأعضائها: فكلما كانت جاذبيـة الجماعـة لأعضـائها أكـبر وكانـت متماسكة كان مدى مسايرة الأعضاء لمعاييرها أكبر.

وأهم ما تسـتخدم الجماعـة فيـه قوتهـا هـو في فـرض الانصـياع لمعاييرهـا عـلى الأعضاء. ولهذا كلما ازداد تماسك الجماعة وكانت جاذبيتها أكبر كلـما ازدادت قـدرتها على فرض الانصياع لمعاييرها.

2- إدراك رأي الجماعة: إن اتصال الأعضاء المناسب في الجماعة مـن شـأنه تعـريفهم بمعايير الجماعة. فقد وجد (**Travers 1941**) أن أعضاء الجماعة المكونة من 65 عضواً تتاح لهم فرص طيبة للتفاعل الاجتماعـي أكـثر مـن جماعـة أخـرى يكـون عدد أفرادها 200 عضو حيث تقل فرص التفاعل الاجتماعي بينهم.

3- تأثير أغلبية الجماعة: إن لأغلبية الجماعة تأثير في أحكام أفـراد الجماعـة إذ كلـما كانت الأغلبية تجمع على معيار معين، وكلـما زادت ثقـة الفـرد في رأي الأغلبيـة فإن الفرد يميل إلى أن ينحاز إلى رأي الجماعة وأن يحمل معيارها ويتبناه.

فقد درس ثورنديك (**Thorndike 1938**) تأثير أغلبية الجماعة في جماعات مـن 4، 5، 6 أفراد حيث أعطى لكل فرد سلسـلة مـن المشـكلات الموضـوعية وطلـب مـن الأفراد الاستجابة أولاً للسؤال بصورة فردية ثم مناقشته، ثم محاولة الوصول إلى قـرار جماعي صحيح. وقد كشفت النتائج عن نزعة واضحة من جانب الأعضاء إلى

تغيير آرائهم بحيث تتفق مع رأي الأغلبية، كما أن هـذه النزعـة تقـوى بازديـاد حجم الأغلبية.

1- ضغوط الجماعة على المخالفين لمعاييرها: حين ينحـرف العضـو انحرافـاً ملحوظـاً عن معيار الجماعة، تلجأ إلى الضغط عليه حتـى ينصـاع لمعاييرهـا فـإذا لم يجـد هذا الضغط، فقد تلجأ إلى طرد العضو من حضـيرتها، أو تلجـأ إلى الاسـتنكار، أو المقاطعة والرفض والعزل الاجتماعي وهكذا...

2- أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة: إذ كلما زادت أهميـة العمـل الـذي تقـوم به الجماعة، وكان واضحاً بالنسبة للأعضاء، أدى ذلك إلى زيادة مسـايرة الأعضـاء لمعـايير الجماعـة. ويـرى شـاختر (**Schachter 1951**) أن الموضـوعات الهامـة بالنسبة لأهداف الجماعة تؤدي إلى فرض ضغوط على الأفراد لانصياع أقوى مـما تؤدي إليه الموضوعات الأقل أهمية.

ب- القواعد الاجتماعية :**Rules**

تمثل القواعد المعايير الاجتماعية إلا أنها رسـمية، فمـثلاً كـرة القـدم، كلعبـة لهـا قواعد أي معايير رسمية مثل ضربـات الجـزاء، والضربـة الحـرة... الـخ. وكلهـا قواعـد مرسومة ومتفق عليها يخضع لها أي إنسان يريد الانضمام إلى فريق الكـرة، وإن كـان يمكنه مخالفتها إلا أنه يطرد من الجماعة.

كما أن اللوائح والقوانين تعتبر قواعد اجتماعية من شأنها تنظيم السلوك النوعي للأفراد. إذ كلما كانت القواعد معبرة عن معايير الجماعة كلما أدى ذلك إلى تـدعيمها وزيادة كفاءتها وقدرتها على تنظيم سلوك الجماعة وتقبل الأعضاء لها.

ولهذا كلما كانت معـايير الجماعـة ملائمـة لواقـع الجماعـة وقـادرة عـلى تنظـيم سلوك أعضائها، كلما ساعد ذلك على تماسك الجماعة وقدرتها على حل مشـكلاتها ولم تكن

في حاجة إلى الكثير من القواعد والقوانين. والعكس صحيح إذ كلما كثرت القواعد وعملت الجماعة وقيادتها على اختزال معايير الجماعة إلى مجموعة من القواعد المفروضة من الخارج كلما أدى إلى ضعف قدرة الجماعة على حل مشكلاتها، وساعد على نشر الأساليب البيروقراطية وسيادتها. ويرى بيتش وجوردن **Bitsh & Gordoin 1978)** أن المحاولات الخاطئة في المؤسسات الحكومية والخاصة لاختزال كل المعايير الاجتماعية إلى قواعد وتنظيمات مفروضة. تجعل العمل اليومي في المؤسسة صعباً، وتسهم في سيطرة أساليب البيروقراطية.

فإذا لم تتلاءم أحد القواعد الاجتماعية مثلاً مع قيم الجماعة، فإن أعضاء الجماعة يواجهون صراعاً بين الانصياع لقاعدة تفرض عليهم من الخارج وبين التوافق مع قيمة اجتماعية مخالفة لقاعدة وتفرض عليهم من الداخل كالتزام أخلاقي، خاصة وأن معظم الجماعات تصبغ قيمها بصبغة دينية أو أخلاقية مما يزيد من التزام أعضاء الجماعة بمعايير هذه القيم، وعادة ما ينتصر هذا الالتزام الأخلاقي، أو يرتفع الصراع أو يظهر السلوك الانحرافي.

ومن المستحيل على الجماعة أو قيادتها الاعتراف أن لها معايير أو قواعد تخالف قيم الجماعة الجوهرية، ولهذا تبرز أهمية القيم وضرورتها لتنظيم تكامل الجماعة، وعادة ما نجد للقيم الأساسية في المجتمعات أرضية دينية.

جـ- القيم الاجتماعية: **Social Values**

معنى القيم الاجتماعية:

يحتل موضوع دراسة القيم مكاناً هاماً في دراسات الشخصية، بل هي من العوامل المحددة الشخصية والتي تؤثر في جوانبها المختلفة. كما أن للقيم أهمية كبرى في حياة الإنسان الخاصة وفيما يقوم به الأفراد والجماعات من سلوكيات تؤثر على العالم من مختلف النواحي العلمية الاقتصادية والأخلاقية (الهواري، 1982).

ويرى ماسلو (**Maslow 1970**) أن العلم ذاته مبني على القيم الإنسانية وهو ذاته أيضاً نظام للقيم. فالحاجات الدينية والعاطفية والتعبيرية والجمالية تعطي العلم أصوله وأهدافه، وإشباع أي حاجة من هذه الحاجات يعتبر قيماً مثل حب الأمن، وحب الحق.

كما تنتمي القيم إلى طبقات عميقة من الذات بحيث أنها لا تتغير إلا في ظروف غير عادية. ويرى اسكندر وآخرون (1960) أنه بالرغم من أن القيم تكون مشتركة إلى حد كبير في الجماعات، إلا أن تنظيم الاتجاهات بالنسبة للشخص فريد لدرجة ما، وهذا التنظيم للاتجاهات يعني القيم.

ولهذا تعد القيم الاجتماعية من أهم المفاتيح التي تفسر لنا سلوك الشخص وتعطيه معنى ودلالة. إذ كلما كان الموقف السلوكي غامضاً وبدون معنى كلما زاد رفضنا له، وكلما كان له معنى كلما زاد تقبلنا له ولمن صدر عنه.

فاتجاهات التمييز العنصري في جنوب إفريقيا وأمريكا ضد الزنوج، إنما يكمن وراءها وبشكل مباشر عدم قدرة الأبيض على إعطاء دلالة ومعنى لسلوك الزنوج وذلك في ضوء قيم ومعايير جماعة البيض.

بالإضافة إلى ذلك فالقيم الاجتماعية شروط اجتماعية لضبط سلوك أعضاء الجماعة، والذي من شأنه أن يحافظ على تماسك الجماعة.

فالجماعة تعلم أفرادها كيفية تشكيل سلوكهم وفق قيم ومعايير معينة ومن خلال مواقف التعلم تصبح القيم دوافع للسلوك أو مثيرات لدوافع معينة.

لذلك فإن تغيير أو تعديل القيم يؤدي إلى تعديل واضح في أنماط السلوك لدى الجماعة، كما يغير من مدى قدرة الجماعة على مواجهة مشكلاتها وحلها، فالتعرف على القيم السائدة في جماعة ما تستطيع التنبؤ بسلوك أعضاء الجماعة.

فحينما تقول أن المجتمع الأمريكي مجتمع نفعي وفردي، فهذا يعنـي أن القيمـة النفعية تسوده، وكذلك الفردية، وهذا ما يعطينا مؤشراً واضحاً للتنبؤ بسلوك أعضـاء هذا المجتمع.

فـالقيم كـما يراهـا ديـوي وهمـبر (**Deway & Humper 1966**) هـي مـن خصائص النوع البشري وأنها ليسـت إلا مجـرد اختراعـات شخصـية تلتصـق بجماعـة معينة. فهي نتائج اجتماعي يتعلمها الفرد ويكتسبها ويتشربها ويسـتدخلها تـدريجياً ويضيفها إلى إطاره المرجعي للسلوك. وهذا يتم من خلال عملة التنشئة الاجتماعية.

تعريف القيم:

اختلف علماء النفس في نظرتهم لطبيعة القيم وفي تعريفهم لها، وهذا الاختلاف أدى إلى إيجاد مجموعة من التعريفات لها.

فقد عرف شنيدر **Schneider** القيمة بأنها "دافع عقلي تحـول إلى عامـل عقـلي ثابت ومستمر نسبياً (فهمي 1977م، ص 165).

إن هذا التعريف يؤكد الجانب العقلي أو الإدراكي للقيم ولكن القـيم لا تتضـمن فقـط الجانـب العقـلي بـل إن العوامـل الانفعاليـة لهـا دور أسـاسي في نشـأة القـيم وتطورها عند الإنسان فالقيم "عبارة عن تنظيمات لأحكـام عقليـة انفعاليـة معممـة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوهـا. والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالباً يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الـذي يـرتبط بالأشـخاص أو الأشـياء أو المعـاني أو أوجـه النشـاط" (حمـزة 1982م، زهـران 1977م). ويعـرف فهمـي (1977، ص166) القـيم بشـكل مشـابه نسـبياً للتعريـف السابق بأنها "عبـارة عـن تنظـيمات معقـدة لأحكـام عقليـة انفعاليـة معممـة نحـو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات

المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً، وأن من الممكن أن نتصور أن هـذه التقـديرات عـلى أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل، ويمر بالتوقف، وينتهي بالرفض".

ومع أن هذا التعريـف يؤكـد النـواحي العقليـة والانفعاليـة عـلى السـواء إلا أن بعض علماء النفس يؤكدون بدرجات متفاوتة على الناحية الانفعالية. ويعتـبر علـماء مدرسـة التحليـل النفسي أكـثر تأكيـداً لهـذه الناحيـة. كـما أن سـومرز **Sommors**، وفلوجل **Flugel** يربطان بـين القـيم وبـين الأنـا الأعـلى، فهـما يقابلانهـا بالمسـتويات الأخلاقية. في حين أن فروم (**Fromm**) وجيتربرج يربطان بينها وبـين الـذات باعتبـار أنها عوامل شعورية موجهة للسلوك ومؤثرة في التكيف.

أمـا أبـو النيـل (1985، ص229) فيعـرف القـيم مؤكـداً كـما في تعريـف فهمـي، وزهران وحمزة على النواحي العقلية والانفعالية، حيـث يـرى أن القـيم "عبـارة عـن نظام معقد يتضمن أحكاماً تقويمية، إيجابية أو سلبية تبـدأ مـن القبـول إلى الـرفض، ذات طـابع فكـري، ومزاجـي، نحـو الأشـياء وموضـوعات الحيـاة المختلفـة بـل نحـو الأشخاص، وتعكس القيم أهدافنا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعـي والثقافـة التي تنشأ فيها بما تتضمنه من نواحي دينية واقتصادية وعلمية".

كما عرف كـرتش (1962، ص102) القـيم بأنهـا المعتقـدات لمـا هـو مرغـوب أو حسن (مثل حرية الكلام) وما هو غير مرغوب أو سيء (مثـل عـدم الأمانـة). والقـيم تعكس ثقافة المجتمع ويشارك فيهـا أغلـب أعضـاء المجتمـع، وإذا قبـل الفـرد قيمـة لنفسه، فإنها يمكن أن تصبح هدفاً له.

أما نيوكمب (1966، ص45) فقد عرفها على أنها أهـداف شـاملة ينـتظم حولهـا العديد من الاتجاهات. فعلى مر السنين فإن الاتجاهـات العامـة تتكامـل وتنـتظم في نماذج شاملة، فبعض الاتجاهات- نحو أشياء معينة- تبدو سائدة على غيرها. في حـين أن هنا (1959، ص4) يعرّف القيم تعريفاً أقرب إلى الشمول فهو يرى أن القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو

الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أم ضمنياً، وأن من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض.

واستناداً إلى ما سبق من تعريفات نرى أن القيم "عبارة عن مفاهيم مجردة تعبر عن أحكام عقلية وانفعالية عامة إيجابية أو سلبية نحو الأشخاص أو الموضوعات المختلفة سواء أكانت هذه الأحكام صريحة أو مضمرة، وتختلف باختلاف الحضارة والثقافة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي التي يعيش فيها الشخص".

ولهذا فالقيم الاجتماعية تهتم بالأهداف البعيدة العامة، وتترتب فيما بينها ترتيباً هرمياً، حيث يسيطر بعضها على البعض الآخر. فالفرد يحاول أن يحقق جميع قيمه، ولكن إذا حدث تعارض بينها فإنه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقاً لترتيب خاص به. كما أن القيم أبطأ في تغييرها من الاتجاهات والرأي والميول.

ولهذا يرى مورفي **G. Murphy** أن من الضروري أن ننظر إلى القيم على أساس أنها لا تعكس مجرد حاجاتنا الخاصة، ولكنها تعكس أيضاً ما يثيب عليه المجتمع وما يعاقب بسببه. ولهذا فإن التنظيم القيمي يختلف باختلاف الحضارة والثقافة التي يعيش فيها الناس، كما يختلف باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيشون فيه.

ولهذا يمكن القول بأن التنظيم القيمي يكون في القمة من تنظيم الشخصية، وربما كانت الشخصية كما يرى مورفي هي إلى حد كبير التنظيم القيمي للشخص.

القيم وأثرها على السلوك:

تقوم كل جماعة من الجماعات بتنظيم قيمها وترتيبها وفقاً لأهميتها، ويطلق على ذلك نظام القيم السائد في الجماعة، والذي يختلف من جماعة لأخرى مما يؤدي إلى سيادة قيمة معينة في جماعة وقيمة أخرى في جماعة ثانية. وهذه السيادة للقيم في

الجماعة لا يتم بشكل عشوائي بل نتيجة للشروط الفيزيقية والاجتماعية التي تحياها الجماعة، وعلاقتها بالجماعات الأخرى.

فالقيم تؤثر في السلوك، فقد وجد بوستمان وآخرون **Postman, et. al. (1948)** أن الأشخاص الذين تسود عندهم القيم الدينية يدركون الكلمات الدينية، (باستخدام اختبار البورت وفرنون) ويتعرفون عليها بسهولة أكثر من غيرها من الكلمات. كما أنه إذا أراد شخص تسود عنده القيم الاقتصادية أن يتزوج فإنه يركز على المركز المادي عند الفتاة أكثر من التركيز على جمالها أو ثقافتها. وإذا صادق فإنه يبحث عن الشخص الذي يستفيد من وراء صداقته، وهو في حياته يقوم كل شيء في ضوء القيم الاقتصادية السائدة عنده.

ولهذا فإن تعديل القيم بل وتعديل ترتيبها يؤدي إلى تعديل السلوك عند أعضاء الجماعة.

فالجماعة التي تؤثر الحرية على المساواة نجدها تهتم بأقصى قدر بحرية الفرد ولا تهتم بالتمييز العنصري بعكس الجماعة التي تهتم بالمساواة أكثر من الحرية حيث تكون رافضة لأي شكل من أشكال التمييز العنصري، وتهتم بالقواعد التي تمنع الأفراد من السيطرة على الآخرين حتى لو حدت من حرياتهم **Through, Cazby 1983**، ؛ في الشيخ، 1992م.

تصنيف القيم:

لقد قسم ألبورت وفرنون ولندزي (1951) القيم على أساس المحتوى في ضوء نظرية "شبرانجر" وذلك كالتالي:

القيم النظرية: ويعبر عن هذه القيم من خلال اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، حيث يتخذ اتجاهاً معرفياً من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي

تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بنظرة موضوعية نقدية، معرفية، تنظيمية ويكونوا عادة من الفلاسفة والعلماء.

القيم الاقتصادية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بنظرة عملية ويكونوا عادة من رجال المال والأعمال.

القيم الاجتماعية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس. فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعاً له. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير.

القيم الجمالية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني ونتائجه.

القيم السياسية: ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي والعمل السياسي وحل مشكلات الجماهير، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم.

القيم الدينية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري. فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة. ويتميز معظم الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم باتباع تعاليم الدين في كل النواحي، ويتميز بعضهم بإشباع هذه القيمة في طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا على اعتبار أن ذلك عمل ديني.

ولهذا فإن دراسات ألبورت وفرنون لا تستهدف تأكيد القيم التي يجب أن يتمسك بها الناس، ولكنها تستهدف الكشف عن الاتجاهات التي تنتظم فعلاً حول قيم مركزية. فالإنسان لا يفترض فيه أن ينتمي بصورة خالصة إلى واحد أو آخر من هذه الأنواع للقيم. فالقيم جميعها توجد لدى كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر (ومن جماعة لأخرى). قوة أو ضعفاً.

أهمية القيم:

بدأ الاهتمام بدراسة القيم في الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين بشكل متزايد وأخذت الدراسات في هذا المجال تنهج النهج العلمي. فقد ركزت الدراسات في موضوع القيم على الفروق الفردية، وعلى القدرات المعرفية عند الفرد باعتبار أن القيم عملية تتأثر بالناحية الفكرية والإدراكية للفرد، حيث أن اختيار الفرد لموضوع ما وإعطائه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر عملية إدراكية انتقائية. بالإضافة إلى ذلك فإن اكتساب القيم وارتقاؤها يتم عبر التقدم في العمر (انظر خليفة، 1992). ويمكن تصنيف المجالات التي يكون فيها للقيم أهمية خاصة في الحياة كما يلي:

- في الحياة العامة:

فالقيم تعد جزءاً لا يستهان به ضمن الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة. بالإضافة إلى ذلك ما يكون للقيم من أهمية في تربية الناشئة مثل احترام الرأي العام المتعلق بالمسائل الجنسية، وتمثل المعايير الدينية، والمعايير الاجتماعية، ومعرفة النتائج القانونية والاجتماعية والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والشخصية، وتقليد الأشخاص المثاليين، والتعفف المناسب بدلاً من الخجل، واحترام الذكورة والأنوثة وتكوين عادات ضبط الذات، وتوفير وسائل الترفيه العقلي والجسمي ودراسة

الأدب الذي يصور الحب في أسمى صورة وأرقاها. فالمهمة هي جعل القيم أكثر ليونة ونضجاً وانطباقاً مع الواقع والحياة.

- القيم والتوجيه التربوي والمهني:

تعد المهنة التي يعمل بها الفرد، إذا كان اختياره لها صحيحاً أصدق مرآة للقيم التي يؤمن بها: فالإنسان يتجه نحو المهنة التي تمكنه من أن يحقق قيمه ويشبعها. ولهذا استخدم الباحثون طريقة الاستفتاءات عادة في الكشف عن القيمة التي يؤمن بها أكثر من غيرها في مجال الاختيار المهني.

فقد قام هاوسر **Houser** بإحصاء عدد العوامل التي تتدخل في اختيار الإنسان لمهنته فوجد أنها /24/ عاملاً.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين القيم والتحصيل الدراسي فقد لاحظ "بنتر" **pinter** " أن القيم لا ترتبط بالدرجات المدرسية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عدا القيم الاجتماعية التي كان لها معامل ارتباط مع الدرجات المدرسية قدره (46،).

ولهذا يمكن الاستفادة من القيم في توجيه الطلبة نحو الدراسات التي تتفق مع قيمهم وكذلك انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل رجال الدين ورجال السياسة. والدراسات في استخدام القيم في التوجيه المهني لا زالت مستمرة.

- القيم والصحة النفسية والعلاج النفسي:

للقيم أهمية كبيرة في التوافق النفسي والاجتماعي، وكذلك في العلاج النفسي فمن المعروف علمياً أن تصارع القيم عند الكثيرين من شأنه أن يؤدي إلى اضطرابات سلوكية لديهم. كما أن الأفراد الذين ينتمون إلى والدين مختلفين في الدين، أو في الطبقة الاجتماعية، أو القيم التي يتمثلونها يكونون أكثر عرضة من غيرهم للاضطرابات النفسية، وهذا ما يستدعي العلاج النفسي لمثل هؤلاء الأفراد.

د- الأدوار الاجتماعية :Social Roles

يمر الإنسان خلال مراحل نموه بعدة أدوار اجتماعية يكتسبها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فهو يتعلم دوره كطفل (ذكر أو أنثى)، ويتعلم دوره كأخ أو أخت، ودوره كشاب أو كشابة في المدرسة الثانوية، ودوره كرجل أو امرأة، كزوج أو كزوجة، كأب أو أم.. الخ. إن تعلم هذه الأدوار الاجتماعية يقوم على أساس نظرية التعلم، ويستند إلى أسس وقواعد معروفة. ويتأثر الشخص في تعلمه لهذه الأدوار بالآخرين من خلال عملية التقمص أو التوحد معهم، حيث يتبنى الأدوار التي يقوم بها الآخرون كما لو كانت خاصة به. ولهذا يلعب الحب والإعجاب والتقليد وغير ذلك من المفاهيم دوراً هاماً في عملية التقمص. وبناء على ذلك تمتزج الأدوار الاجتماعية المتعددة للفرد لتسهم في تكوين مفهوم الذات لديه.

من جانب آخر فالتنظيمات الاجتماعية يمكن تحليلها إلى أدوار يؤديها أفراد يمكن استبدالهم عادة. فالمدافع في فريق كرة القدم يمكن أن يكون مهاجماً والمهاجم يمكن أن يكون مدافعاً وهكذا... ويمكن أن نلاحظ فروقاً فردية في الطرق التي تؤدي بها الأدوار استناداً إلى سمات وأمزجة واتجاهات القائمين بها، ولكن بناء الدور العام ثابت إلى حد كبير بصرف النظر عن الأفراد. ولهذا نتعلم جميعاً الحكم بدقة كبيرة كانت أو قليلة على درجة ملائمة أنماط السلوك لدى الأشخاص الذين يقومون بالكثير من الأدوار الاجتماعية الشائعة حولنا. فمثلاً نقول بثقة كاملة "إنه يتصرف فعلاً كأب حقيقي" أو "إنه لا يقوم بدوره كمدرس". فعملية إدراك الأدوار الاجتماعية هي حالة مركبة ومعقدة تتشابك فيها عدة عوامل خاصة بالفرد وخارجة عنه وموجودة في المحيط الاجتماعي. إذ كلما كان تفاعلنا مع الآخرين وثيقاً ولفترة طويلة كانت الأحكام التي نبديها على الأدوار أكثر تمييزاً ودقة بحيث يصبح المزيد من المعرفة بجوانب الشخص الأخرى، وبالوسط المحيط بالموقف ضرورياً لتحديد استجابتنا له.

تعريف الدور الاجتماعي:

ذكرنا سابقاً أن الإنسان يمكن أن يقوم بعدة أدوار اجتماعية، فالشخص قد يشغل مراكز مختلفة في الجماعة كقائد للجماعة، وعضو في النادي، وصاحب لمتجر.. الخ. ولهذا يعرف أبو النيل (1985ـ ص308) الدور "بأنه يشكل التوقعات المشتركة لأفراد الجماعة عن أسلوب تفكير الفرد وسلوكه المتطلب منه في مركز ما أو موقع ما".

ويعرف "رويتر" الدور الاجتماعي بأنه وظيفة الفرد في الجماعة أو الدور الذي يلعبه الفرد في جماعة أو موقف اجتماعي.

أما حمزة ((1982 ص185) فيعرف الدور الاجتماعي بأنه "عبارة عن نمط منظم من المعايير فيما يختص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معينة في الجماعة".

أما معجم العلوم الاجتماعية (1975) فيعرف الدور من حيث التفاعل الاجتماعي على أنه "سياق مؤلف من مجموعة من الأفعال المكتسبة يؤديها شخص في موقف تفاعلي اجتماعي".

ولهذا واستناداً إلى ما سبق نعرف الدور الاجتماعي بأنه "مجموعة من النشاطات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد في موقف معين داخل الجماعة".

ولهذا فإن الفرد عندما يسند إليه دور اجتماعي ما فإن سلوكه يتعدل ليتلاءم مع الدور الذي أنيط به، حيث أن الفرد يتعلم الأنماط السلوكية الخاصة به من خلال الخبرة والممارسة. فالطالب الجامعي عندما يدخل لأول مرة الجامعة يكون عليه أن يتعلم عدداً من المعايير السلوكية التي تتعلق بدور الطالب الجامعي، وذلك من حيث احترام اللوائح والقوانين الناظمة للسياسة، حيث يقوم بتعديل سلوكه ليوافق مع النظام الجديد.

اختلاف الأدوار الاجتماعية:

تختلف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد حسب الجماعات المختلفـة التـي يكون الفرد عضواً فيها. ولهذا لابد أن يقـوم الفـرد بتنظـيم أدواره المختلفـة في نسـق منتظم مترابط ومتكامل، ويختلف الأفـراد اختلافـاً بينـاً في إيجـاد تكامـل بـين الأدوار الاجتماعية التي يقومون بها.

– فالأدوار الاجتماعية تختلف باختلاف قدرة الفرد على الاختيار فيها. فالجنس (ذكر أو أنثى)، والسن (طفل، أو راشد) مثلاً لا يستطيع الفرد اختيار دوره فيهما. أما في مجال العمل، والحالة الاجتماعية فيكون له الخيار فيهما. فـالفرد يختـار أن يكـون طبيباً أو مهندساً أو مدرساً..، كما يختـار أن يكـون متزوجـاً ورب أسرة أو عازبـاً دون زواج.

– كما أن هناك علاقة متبادلة بين الـدور والشخصـية، فالـدور لـه تـأثيره عـلى الشخصية، كما أن عوامل الشخصية تؤثر بدرجات مختلفة على عدد من الأدوار التي يقوم بها الفرد.

– بالإضافة إلى ذلك نجد أن الأدوار الاجتماعية تتباين وفقاً لتغير مركز الفرد في الجماعة، حيث أن الفرد قد يكون قائداً في جماعة ما وتابعاً في جماعة أخرى. كما أن الفرد قد يكون منضبطاً في عمله كمدير وفوضوياً في بيته كرب أسرة...الخ.

– كما تختلف الأدوار الاجتماعية من حيث تحديدها للسلوك. فالأدوار العسكرية تكون مثلاً محددة بشكل دقيق دون أن يكون هناك مجال للاختلاف، ولكن بالرغم من ذلك نجد أن الضباط يختلفون في طريقة إصدار الأوامر. أما في الأدوار الاجتماعية الأخرى (الوظيفية- دور الأب- دور الابن...) فهناك مجال أوسع للاختيار والاختلاف من حيث ما يجب عمله أو قوله.

- وتختلف الأدوار الاجتماعية في استمراريتها. فأدوار المرأة والرجل دائمة داخل المجتمع في حين نجد أن كثيراً من الأدوار الاجتماعية لا تستمر إلا فترة قصيرة نسبياً مثل المرشح لوظيفة إدارية معينة، أو المفوض بعمل معين خلال فترة معينة.

- كما تختلف أيضاً الأدوار الاجتماعية في مدى أهميتها، حيث أن دور الصديق يتضمن علاقة شخصية وثيقة واستجابات انفعالية عميقة تختلف عن تلك التي نجدها في دور الزميل أو المعرفة العابرة.

- وتختلف الأدوار الاجتماعية من حيث سهولتها وصعوبتها. فدور الأب في الأسرة يختلف في صعوبته عن دور الابن، ودور المدرس يختلف في الصعوبة عن دور التلميذ، حيث أن دور التلميذ في المدرسة يكون قاصراً على أداء واجباته المدرسية، أما المدرس فالمطلوب منه الكثير، من تعليم، وتوجيه وتربية، وإرشاد وإقامة علاقة بين المدرسة والأسرة.

توزيع الأدوار الاجتماعية:

تتأثر حياتنا الخاصة باستمرار بحياتنا العامة، كما تتأثر حياتنا العامة بحياتنا الخاصة، مما يترتب على ذلك أن يكون سلوك الفرد خاصاً وعاماً في الوقت نفسه. وكما يحدد الدور الاجتماعي سلوك الفرد الذي يتوقعه الآخرون، فإنه يحدد سلوك الآخرين الذي يتوقعه الفرد بحكم قيامه بهذا الدور، فالمدرس يتوقف تلاميذه منه أن يزودهم بالعلم والمعرفة، وأن يكون لهم قدوة سلوكية حسنة، كما يتوقع هو منهم أن يحترموه، وأن يحسنوا الإصغاء إليه، وتمثل أوامره التي هي في صالحهم (مختار، 1982).

فتوزيع الأدوار بين أعضاء الجماعة كما يرى حمزة (1982) يحقق وظيفة اجتماعية، ويشبع حاجة نفسية لعضو الجماعة مبعثها الشعور بالحاجة إلى التقدير وإلى الإنجاز والتفاعل الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك فإن توزيع الأدوار يساعد الجماعة في الوصول إلى أهدافها عـن طريق تحقيق مطالب الجماعة التي تتطلـب أن يقـوم كـل فـرد بـدوره عـلى أسـاس تخصصـه أو اكتسـابه لمهـارات معينـة. كـما تتـوزع الأدوار الاجتماعيـة ضـمن نسـق معترف به غالباً بين أعضاء الجماعة. فالبعض منهم فقط هم الذين يحق لهم إصـدار القرارات، ووضـع السياسـات، واتخـاذ الأوامـر وذلـك حسـب تخصصـهم في مهـارات معينة لا يجيدها الأعضاء الآخـرون أو غـير ذلـك مـن الامتيـازات. بالإَضـافة إلى ذلـك تتوزع الأدوار الاجتماعية بحسب "توقعـات الـدور" **.Role Expectations** فـالأفراد يقومون بأدوار اجتماعية متوقعة منهم تخدم تحقيق هذه التوقعات. فمثلاً في لعبـة كرة القدم تختلف الأنمـاط السـلوكية للحكـم عـلى حـارس المرمـى عـن المـدافع عـن المهاجم عن قائد الفريق فلكل منهم دوره الذي عـلى أساسـه يتوقـع منـه أن يكـون سلوكه في نطاق هذا السلوك المتوقع.

ولكن قد يخرج الفرد الذي يقوم بالدور الاجتماعي عن الخط المحـدد لـه قلـيلاً ولكنه يلتزم بـه دائمـاً. فـالأفراد المختلفـون الـذين يقومـون بـدور واحـد يتفقـون في الخطوط العريضة للدور ويختلفون في التفاصيل الصغيرة.

صراع الأدوار:

يرى هنـت (**Hunt 1967**) أن صراع الأدوار يـبرز بصـفة خاصـة عنـدما يحـدث تغـير اجتماعـي في حيـاة الفـرد، كـأن ينتقـل الفـرد مـن طبقـة اجتماعيـة إلى طبقـة اجتماعية أخرى أعلى أو أدنى. وكذلك ما يحدث للمراهـق حـين يشرـف عـلى مرحلـة الرشد بينما يترتب عليه القيام بدور الابن المطيع.

ومن الأسباب الأخرى المؤدية إلى صراع الأدوار إدراك الفرد لنفسه أنه يقوم بدورين أو أكثر وكلاهما يناسب مواقف معينة، ولا يناسب مواقف أخرى، ومثال ذلك رجل الشرطة الذي يتوجب عليه القبض على شقيقه المجرم، حيث أن الصراع يعود هنا إلى واجب الشرطي من ناحية، وتوقعات شقيقه أنه لن يقبض عليه من ناحية أخرى. فصراع الأدوار يؤثر على الشخصية بشكل سيء ويؤدي إلى الكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية.

الفصل الثامن

الاتجاهات الاجتماعية

- مفهوم وطبيعة الاتجاه
- التمييز بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى

الاتجاه والغريزة

الاتجاه والميل

الاتجاه والرأي

الاتجاه والقيمة

- تكون الاتجاهات الاجتماعية
- عوامل تكوين الاتجاه
- وظائف الاتجاهات الاجتماعية
- أنواع الاتجاهات

الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة

الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية

الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية

الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة

الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة

- اكتساب الاتجاهات
- تعديل الاتجاهات الاجتماعية وتغييرها
- قياس الاتجاهات الاجتماعية

أهمية الاتجاهات الاجتماعية

مقاييس الاتجاهات الاجتماعية

1- مقياس بو جاردس
2- طريقة ترستون (مقياس الفترات متساوية الظهور)
3- مقياس ليكرت
4- طريقة جتمان
5- طريقة أسجود لتمايز معاني المفاهيم ودلالات الألفاظ
6- مقياس التفضيل الجمالي
7- طريقة الانتخاب
8- طريقة الترتيب
9- الاختبارات الإسقاطية

الفصل الثامن

الاتجاهات الاجتماعية **Social Attitudes**

مفهوم وطبيعة الاتجاه:

يعيش الإنسان في المجتمع وتتنوع علاقاته واستجاباته نحو الآخرين والأشياء المحيطة به، وهو في علاقاته واستجاباته مع الآخرين والأشياء، يعبر عن اتجاهات خاصة به تحدد شخصيته والطريقة التي يسلك بها. ولهذا يمكن أن نعتبر الاتجاهات محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي عند الفرد.

فهي أساليب منظمة متسقة في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية.

تنشأ الاتجاهات عند الفرد من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية والتوافق معها، ومن خلال تكون الاتجاهات فإنها تضفي النظام على أسلوب ردود أفعالنا وتيسر التوافق الاجتماعي.

ويرى حمزة (1982، ص244) أن الاتجاه عبارة عن "ميل عام مكتسب، نسبي في ثباته، عاطفي في أعماقه، يؤثر في الدوافع النوعية، ويوجه سلوك الفرد".

– كما يعرف عبد الرحمن (1967، ص330- 331) الاتجاه النفسي بأنه "تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ويمتاز بالثبات أو الاستقرار النسبي".

– كما يرى مورجان (**Morgan 1979**، ص450) أن الاتجاه "يمثل نزوعاً لأن نتصرف بطريقة انفعالية ثابتة تجاه شخص ما أو مجموعة من الأشخاص أو تجاه شيء ما أو مجموعة من الأشياء".

- ويرى كل من رايتزمان (Wrightsman 1972) ، ونيل (Neal 1983) وبنرود (Benrod 1983)، والفقي (1984) من خلال تعرضهم لتعريف كرتش وكرتشفيلا وبلاتشي (Krech, Cruchfield & Ballachey 1962) أن الاتجاهات:

- "عبارة عن الأنظمة الإيجابية أو السلبية الثابتة المتضمنة تقويم الفرد لموضوع معين، والمرتبطة بمشاعره وانفعالاته واستعداداته التي تدفعه نحوه أو تبعده عنه" (عمر، 1988، ص204).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن الاتجاه يحتوي على ثلاثة مكونات أساسية هي:

1- المكون المعرفي:

الذي يرتبط بنمطية التفكير عند الفرد واعتقاده بهذا الشيء مما يجعله مهيئاً للاستجابة لهذا الشيء على نحو معين إيجابي أو سلبي.

2- المكون الوجداني أو الانفعالي:

حيث يشير إلى قوة الانفعال الذي يرتبط بموضوع الاتجاه بما يحمله من أحاسيس ومشاعر إيجابية أو سلبية مما يشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الشخص واعتقاده حول موضوع الاتجاه.

3- المكون السلوكي أو رد فعل الشخص تجاه موضوع الاتجاه:

والذي يدل على قبوله أو رفضه للاتجاه بناء على أفكاره وأحاسيسه ومشاعره التي كونها حول موضوع الاتجاه.

وهذا المكون السلوكي يعد بمثابة المحصلة النهائية لتفكير الإنسان وانفعالاته والتي يترجمها على شكل سلوك إجرائي لفظي أو حركي مكونة الاتجاه العام الإيجابي أو السلبي. بمعنى أن الإنسان عندما يتعاطف مع الأقليات المضطهدة في العالم بناءً

على ما كونه من تفكير منطقي حول حقوق الإنسان والمساواة بين الناس، فإنه يميل إلى مشاركتهم من خلال سلوك معين يقوم به قولاً أو فعلاً (تنديد، إمداد بالمال، احتجاج، الانضمام إلى صفوفهم... الخ).

أما بوجاردس (**Bogardus 1931**، ص52) فيعرف الاتجاه بأنه: "الميل الذي ينحو بالسلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً عنها، ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذابه منها أو نفوره عنها".

في حين يعتبر جاسبرز (**Jaspars 1984**) أن الاتجاهات النفسية نحو موضوع معين من المحددات الأساسية للسلوك، بطريقة ما حيال ذلك الموضوع.

- أما ألبورت (**Allport 1935** ص810) فيعرف الاتجاه بأنه:

"عبارة عن حالة من الاستعداد العقلي والعصبي عند الفرد تنظمها خبراته السابقة، لها فعل التوجيه لاستجابات الفرد نحو الأشياء والمواقف المختلفة التي تتضمنها البيئة التي يعيش فيها".

ولهذا من خلال تعريف ألبورت فإن التأهب والتهيؤ لقبول شيء أو رفضه قد يكون مؤقتاً لفترة قصيرة، حيث يستجيب الفرد لمحيطه في اللحظة الراهنة، مثل الاستجابة لرؤية لوحة فنية جميلة ثم يتحول بعد فترة إلى لوحة فنية أخرى أكثر جمالاً... أما التأهب طويل الأمد فهو أكثر ثبوتاً واستقراراً مثل الاستجابة التي تتعلق باتجاه الفرد نحو صديق عزيز والذي لا يتغير أو يتأثر كثيراً بالأحداث العابرة المؤقتة.

كما يرتبط الاتجاه عند الفرد بنوع من الحكم العقلي الذي يوجه سلوكه كيفما يريد بناءً على منطقية تفكيره واتزانه النفسي. ولهذا يرى أوبنهيم **Oppenheim (1978)** أن الاتجاهات تختلف في درجة ثباتها بالنسبة للشخص الواحد، فقد يكون اتجاهه ثابتاً نحو موضوع من الموضوعات، وغير ثابت بالنسبة لموضوعات أخرى.

– ويرى أوبنهايم أن الاتجاهات قد تكون سطحية، كما أنها قد تكون عميقة عند الشخص، وقد تكون قوية أو ضعيفة، إيجابية أو سالبة. ولهذا فإنه أطلق على الجزء السطحي من الاتجاه لفظ الاعتقادات **Beliefs**، والذي يليه في العمق اسم الاتجاه **Attinide**، أما المستوى الأعمق فسماه القيم **Valurs**، أما في أعمال الداخل فتكمن الشخصية **Personality**. أما عمر (1988ـ ص306) فيعرف الاتجاه بأنه:

"عبارة عن استجابة عامة، عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها، تنظمها وتوجهها خبراته السابقة فيها، بما يكفل تقويمها وتصميمها على سلوكياته الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه، مما يجعله يتصف بأنه اتجاه إيجابي أو اتجاه سلبي".

ولهذا فإن بقاء الاتجاه واستقراره، أو تغيره، إيجابيته أو سلبيته نحو الموضوعات المختلفة يكون نتيجة لتأثر الفرد بالمثيرات المختلفة الموجودة في البيئة المادية والاجتماعية ومعايير الثقافة التي يتفاعل معها. ولهذا فإن الاتجاهات نسبية تتغير بتغير مثيراتها.

ولهذا ومن خلال ما تقدم نعرف الاتجاه بأنه عبارة عن ميل عام نحو موضوع ما يرتبط بمعلومات الفرد وخبرته السابقة وبمشاريعه وانفعالاته واستعداداته نحو ذلك الموضوع ويتميز بالثبات النسبي بحيث يمكن تعديله أو تغييره.

والاتجاهات متعددة، بحيث أن لكل إنسان اتجاهاً نحو من يعرف من الأشخاص والأنظمة والمشكلات الاجتماعية.

والحق أن كل ما يقع في المجال الحيوي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من الاتجاهات. ولما كان الأفراد يختلفون في مجالاتهم الحيوية ترتب على ذلك أن يكون لديهم اتجاهات متباينة إزاء الموضوعات المختلفة.

ومن أمثلة الموضوعات التي كون أغلبنا اتجاهات نحوها: الدين، الـزواج المبكـر، الـزوج مـن امـرأة عاملـة، تنظـيم النسـل، تعلـيم البنـات تعلـيماً عاليـاً، الأجانـب، الرأسمالية، الاشتراكية، الوحدة العربية، مهنة التدريس... الخ.

التمييز بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى:

يخلط الكثير من الناس بين مفهـوم الاتجـاه وبعـض المفـاهيم الأخـرى المرتبطـة بعلم النفس الاجتماعي. ولهذا لابـد مـن توضـيح كـل مـن هـذه المفـاهيم وعلاقتهـا بالاتجاه على النحو الآتي:

الاتجاه والغريزة:

تعتبر الغريزة فطرية يولد الإنسان مـزوداً بهـا مـما يسـاعده عـلى التفاعـل مـع البيئة المحيطة والتكيف معها دون أن يكون له خبرة سابقة بها.

- فالغريزة تنشط السلوك وتوجهه للاستجابة التلقائية لأية خبرات تصـادفه في البيئة التي يعيش فيها الفرد. ولهذا فإن من الصعب تغيير الغريـزة أو تعـديلها عنـد الكائن لارتباطها بدوافعه وحاجاته الأساسية والثانوية.

- أما الاتجـاه فـإن مفهومـه يـرتبط بـالموقف الـذي تتعـرض لـه. فالاتجاهـات تتكون بفعل المحددات الثقافية بعكس الغرائز. ويمكن للاتجاه أن يترجم إلى السلوك كما يمكن أن يبقى كامناً. مثلاً: كل الأمهات يشعرن بعاطفة الأمومـة (غريـزة) ولكـن بعضهن يحددن النسل لظروف صحية أو اقتصادية (اتجاه).

الاتجاه والميل:

يرى عمر (1988) أن الميل عبارة عن اهتمام الفرد بموضـوع محـدد بذاتـه أكـثر من اهتماماته بموضوع آخر. بحيث يقبل عليه تلقائياً، ويتحدث عنه، وينشغل به في

أغلب الأحيان، ويسعد بمزاولته دون ملل، ويبـذل فيـه الجهـد والمال أكـثر مـما يبذله في غيره. لذلك يشـير الميـل إلى مـا يحبـه الإنسـان ومـا يكرهـه مـما يـؤثر عـلى سلوكياته بشكل عام حيث يسعى دائماً إلى ما يحبه ويتجنب ما يكرهه. فالميل يرتبط بتفضيل الشخص لأمر ما دون سواه، وهو ناتج عن إحسابه به ومشاعره نحـوه. فهـو يتعلق بنواحي ذاتية ليست محل خلاف أو نقاش. أما الاتجاه فيرتـبط باعتقـاد الفـرد في أمر أكثر من اعتقـاده في غـيره، وهـو نـاتج عـن تفكـيره العقـلاني المـرتبط بحالتـه النفسية. فالشخص مثلاً يفضل دراسة الموسيقى لتكـون مهنتـه في المسـتقبل (ميـل)، ولكنه يرفض مزاولتها في الملاهي الليلية (اتجاه).

الاتجاه والرأي:

يرى دوب (**Doob 1935**) أنه لا مجال للحديث عن الـرأي إلا إذا كانـت هنـاك مشكلة معينة يستطلع رأي الشخص فيها وفي كيفية حلها والتغلب عليها.

وليس بالضرورة أن يتفق رأي الفرد مع آراء الآخرين حول المشـكلة، كـما أنـه لا يسلم بصحة رأي الفرد بشأن أي قضية. وقد يكون رأي الفرد في موضوع مـا سـطحياً ولا يستند إلى الخبرة مما يجعله ضعيف القيمة. ولكن قد يبني الفرد رأيه في أمـر مـا بعد تدقيق وتمحيص لخصائصه وبعد مراجعـة للخـبرات السـابقة المتعلقـة بـه، مـما يدعم من أهمية رأيه.

ولهذا ينحصر الرأي في نطاق أضيق مما يتصف ويتميـز بـه الاتجـاه سـواء أكـان اتجاهاً فردياً أو اتجاهاً جماعياً. كما أن الرأي العام ينشأ بصـورة جزئيـة مـن الاتجـاه لأنه كما في الرأي الشخصي يرتبط بكثير من الجدل والخلاف حول موضوع الرأي. أمـا الاتجاهـات فتتكـون بفعـل عوامـل التنشـئة الاجتماعيـة منـذ السـنين الأولى لحيـاة الإنسان وبفعل العوامل الثقافية السـائدة في المجتمـع كـما أن الاتجـاه يختلـف عـن الرأي من ناحية القياس أيضاً، ففي قياس الاتجاه تستخدم العديد من الأسئلة، ولكـن في قياس الرأي

لا تستخدم إلا أسئلة قليلة ومحدودة، ويعبر عن نتائج القياس في الـرأي بنسـبة مئوية، أما في الاتجاه فيعبر عنه بإعطاء درجات للفرد تعكس شدة أو ضعف الاتجـاه عند الفرد.

الاتجاه والقيمة:

يرى عمر (1988) أن القيمة هي "مفهوم عقلي ينعكس في نظرة الإنسان العامة للأمور، ناتجة عن اقتناعه المطلق بما يصدره من أحكـام متعلقـة بأفضـلية سـلوكيات معينة دون غيرها".

فالقيم تكـون بالموافقـة أو المعارضـة لموضـوع الاتجـاه، حيـث تكـون المعارضـة لموضوع الاتجاه حينما يتعارض مع القيم السائدة، وتكون الموافقة عليـه لأنـه يسـاير هذا القيم.

ولهذا فالقيم ترتبط ارتباطاً بالثقافة السـائدة في المجتمـع أكـثر مـما يـرتبط بهـا الاتجاه، ولهذا فهي أكثر ثباتاً منه لأنها تعتـبر عـاملاً مـن المـؤثرات الثقافيـة الموجهـة لأفراد المجتمع، والتي يصعب تغييرهـا إلا في إطـار التغيـير الكـلي لهـذه الثقافـة، ولا يمكن أن يحدث هذا التغيـير الشـامل إلا بحـدوث طفـرات ثوريـة ثوريـة ثقافيـة في المجتمع، أو على مراحل زمنية طويلة الأجل، خلافاً لما يحـدث للاتجـاه مـن تغيـير أو تعديل. فالاتجاه لا يعني بالضرورة أنـه يشـمل حكـماً قيميـاً، لأن التركيـز في الاتجـاه يكون في أن الفرد يتجه نحو الموضوع أو يبتعد عنه (أبو النيل، 1985).

تكون الاتجاهات الاجتماعية:

إن الناس لا يولدون ولديهم اتجاهات معينة نحو النـاس والأشـياء والموضـوعات المختلفة، بل يكتسبونها تدريجياً مـن خـلال الملاحظـة والإشراط الإجـرائي والاسـتجابي وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم، وكل هذه المؤثرات تكون متداخلة في

الخبرة الواحدة. والاتجاهات المتكونة لدينا تميل إلى مقاومة التغيير، حيث أنها تشكل خبراتنا نحو الأشياء والموضوعات المختلفة. فهذه الاتجاهات تؤثر في المعلومات التي يعرض الأفراد أنفسهم لها.

فالاتجاه عند الفرد يظهر على شكل استعداد لإدراك موضوع معين في البيئة الاجتماعية وتقويمه سلباً أو إيجاباً، إنها معتقدات ووجدانات عن موضوع أو عدة مواضيع تكون مكتسبة وتنزع إلى الثبات والاستقرار النسبي بالرغم من أنها خاضعة للتعديل والتغيير بسبب تأثير المعلومات والخبرات التي نكتسبها.

ولهذا فإن تكون الاتجاهات وفقاً لما عرضناه آنفاً يتم وفقاً لعدة مراحل:

1- المرحلة الأولى من تكوين الاتجاه لدى الفرد يكون بإدراك الفرد لموضوع الاتجاه وذلك من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة، ولهذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات نحو أشياء مادية كالكتاب، وغرفة الصف، والمنزل، وكذلك نحو أشخاص معينين كالأخوة والأصدقاء والمدرسين، وكذلك أيضاً نحو بعض القيم الاجتماعية: كالتعاون، والتضحية، والبطولة، والخير، والحق، والدين... الخ.

2- أما المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه فتتجلى على شكل ميل لدى الفرد نحو هذه الموضوعات التي أدركها سلباً أو إيجاباً، حيث يجري عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين، واحتكاكه بالموضوعات والمواقف المختلفة في بيئته التي يعيش فيها وذلك لتحديد الأسس التي سيبني عليها ميله لهذه الموضوعات أو ميله نحو الأشخاص أو إعراضه عنهم. ولهذا تسمى هذه المرحلة بمرحلة الاختيار.

3- في حين أن المرحلة الثالثة: تكون على شكل استقرار وثبوت للميل والتفضيل الذي كوناه عن الأشخاص والموضوعات الموجودة في محيطنا. ولهذا

يكون الاتجاه النفسي لدى الشخص قد تكون وتطور حتى وصل إلى صورته الأخيرة التي يستقر عليها سلباً أو إيجاباً.

عوامل تكوين الاتجاهات:

هناك عوامل كثيرة تسهم في تكوين الاتجاهات الاجتماعية لدى الفرد، يرتبط بعضها بالتعليم وبالخبرات السابقة، وبالجماعات المرجعية، وكذلك بتكوين شخصية الفرد. ولهذا سوف نحاول أن نبين فيما يلي أهم العوامل التي يكون لها أكبر الأثر في تكوين الاتجاهات:

1-ارتباط تكون الاتجاه بالمواقف التي تشبع حاجات الفرد أو التي تعوق هذا الإشباع:

فهناك الكثير من الأدلة التي تشير إلى أننا نتعلم ردود الفعل نحو الأشخاص والموضوعات المختلفة من خلال الارتباط وإشباع الحاجة. فنحن نتعلم أن نخاف من الناس المرتبطين بخبرات غير سارة ونتجنبهم، ونحب الأشخاص المرتبطين بخبرات سارة ونقترب منهم.

ولهذا فإننا من خلال ابتعادنا عن المواقف غير المسرة، واقترابنا من المواقف المسرة يشبع لدينا حاجاتنا الأولية للسرور والراحة. ولهذا ننمي اتجاهات إيجابية نحو الوالدين لارتباط وجودهم بشعورنا بالراحة والاطمئنان. ويمكن أن ينمي الأطفال اتجاهات غير إيجابية نحو الوالدين إذا ارتبط وجودهم بالعقاب والألم. وبصورة مشابهة فإنه من المحتمل أن تستمر الاتجاهات الإيجابية تجاه أعضاء الجماعة القديمة الذين قضينا معهم في الماضي أوقاتاً طيبة، أو أن تصبح هذه الاتجاهات أكثر إيجابية. وقد تنشأ لدى مجتمع بأسره اتجاهات سلبية نحو الجماعات العنصرية أو المهاجرين الذين يربطون بينهم وبين مصاعبهم الاقتصادية.

2- أثر الخبرات في تكوين الاتجاهات:

لا تتكون لدينا الاتجاهات نحو موضوعات معينة إذا لم تكن لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها. فالإنسان في حالة تفاعل مستمر مع غيره من الأشخاص الآخرين، حيث يدخل معهم في علاقات تفاعل متشابكة، وهذه العلاقات والتفاعلات التي يكونها الشخص مع الآخرين يكتسب من خلالها خبرات واسعة قد تكون سارة أو مؤلمة.. ولهذا يؤكد كلينجر (**Klinger 1977**) أحد زعماء نظرية التعلم بالخبرة أن الأفراد يميلون إلى تكرار الأحداث التي يمرون بها إذا كانت سارة لهم، مما يجعلهم يكونون اتجاهات إيجابية نحوها. وعلى العكس فإن الأفراد يكونون اتجاهات سلبية نحوها إذا كانت ضارة ومؤلمة بالنسبة لهم. وقد يميل الشخص إلى تعميم خبرته السابقة الإيجابية أو السلبية نحو أحداث مشابهة للأحداث السابقة التي كون نحوها هذه الاتجاهات ولهذا يكون للتجارب الشخصية التي يمر بها الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات الاجتماعية.

كما أن للمعلومات التي يكونها الفرد عن موضوعات معينة أو الخبرة السابقة عنها يكون له أكبر الأثر في تكوين اتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو هذه الموضوعات. ويمكن أن نسوق المثال التالي حول أثر المعلومات على تكوين الاتجاهات.

فقد درس شلورف (1930) اتجاه الأمريكيين البيض نحو الزنوج، حيث قسم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين، عمل أولاً على قياس اتجاه المجموعتين نحو الزنوج ثم عرض المجموعة التجريبية إلى /15/ محاضرة تقدم فيها معلومات متكاملة وصحيحة عن الزنوج وتاريخهم ومساهماتهم الحضارية، أما المجموعة الضابطة فلم تخضع لسماع مثل هذه المحاضرات. بعدها قاس اتجاه المجموعتين نحو الزنوج فوجد أن اتجاه المجموعة التجريبية قد تغير لصالح الزنوج.

3- تكوين الاتجاهات عن طريق التقليد:

يقلد الأفراد غيرهم من الناس في سلوكياتهم التي تعجبهم، فقد أشار بندورا **Bandura 1977**)) أن الأفراد يتعلمون الاستجابات الجديدة والاتجاهات الجديدة من خلال مشاهدتهم لغيرهم ومحاولة تقليد سلوكهم. فالتقليد يساعد الفرد في تكوين اتجاهات جديدة لديه لم تكن موجودة لديه من قبل، بالإضافة إلى قوة التقليد في تدعيم سلوك معين مرغوب وإخفاء سلوك آخر غير مرغوب ولهذا فإن الطفل يكون معظم اتجاهاته من أسرته التي ينشأ فيها، حيث أن الطفل يقلد أباه وأمه وأخوته الأكبر سناً. ولهذا يعد التقليد من أهم العوامل وأقدمها في تكوين الاتجاهات عند الإنسان فالاتجاهات تعد مرآة تعكس على صفحتها مدى سيطرة الأسرة على طفولة الفرد المبكرة،ومدى خضوعه لها أو ثورته عليها ولهذا فإن هناك علاقة قوية بين اتجاهات الأسرة واتجاهات الأبناء فيها. ودليل ذلك ما قام به "لازار سفيلد" حيث قاس الاتجاهات السياسية لمجموعة كبيرة من الطلاب وقارن النتائج بالاتجاهات السياسية لأسر هؤلاء الطلاب فاتضح أن هناك ترابطاً كبيراً بين اتجاهات الطلاب واتجاهات أسرهم.

كما دلت نتائج الدراسة التي أجراها نيوكمب والمنشورة عام 1937م على 800 فرد لبيان اتجاهاتهم نحو الكنيسة والشيوعية والحرب، وكانت أعمارهم تتراوح بين 14- 38 عاماً، كما قاس أيضاً اتجاهات أبنائهم وأمهاتهم، فوجد أن هناك معاملات ترابط عالية بين اتجاهات الآباء والأبناء حيث وصلت إلى 0،69، 0،43، 0،49 على التوالي للاتجاهات نحو الكنيسة والشيوعية والحرب (أبو النيل، 1985؛ الشيخ 1992).

كما اتضح أيضاً من خلال دراسة "كندل ولاسر" (1969) أن طموحات التلاميذ واتجاهاتهم نحو الخطط لمستقبلهم العلمي يتأثر إلى حد كبير باتجاهات الوالدين.

4- تأثير عضوية الجماعة في تكوين الاتجاهات:

كل فرد هو عضو في جماعة معينة، وقد يكون عضواً في أكثر من جماعة. ولهذا فإن اتجاهات أي فرد تعكس معتقدات جماعته ومعاييرها إذا كانت هذه الجماعة متماسكة. ولهذا فإن ضغط الجماعة على الفرد عامل هام في تكوين اتجاهاته. فكثير من اتجاهات التلاميذ نحو إكمال الدراسة أو عدم إكمالها تتحدد من خلال اتجاهات زملائهم وأصدقائهم المقربين في المدرسة بشكل يجعل تأثير هؤلاء الزملاء قوياً. ولهذا فإن التوحد مع بعض الشخصيات والنماذج الاجتماعية يكون له دور هام في اكتساب بعد الاتجاهات الاجتماعية.

5- أثر شخصية الفرد في تكوين الاتجاهات:

تلعب سمات شخصية الفرد دوراً في تكوين اتجاهاته وتنميتها، فالإنسان يميل إلى تقبل الاتجاهات التي تتفق مع سمات شخصيته ويدعم وجودها باستمرار، ويرفض الاتجاهات التي تتعارض مع هذه السمات.

ويرى عمر (1988) أن الإطار المرجعي للفرد يمثل جوهر شخصيته ومفتاحها، حيث ينعكس مباشرة على نمط تفكيره وأسلوب معالجته للأمور ويكون بمثابة الأساس الذي يبني عليه اتجاهه النفسي إيجاباً أو سلباً.

كما يرى الفقي (1984- آ) من خلال دراسته على دور الأبعاد الأساسية للشخصية مثل الانطواء والانبساط والتسلط والخضوع في نمو الاتجاهات النفسية المحافظة والمتطرفة أن هناك ارتباطاً قوياً بين السمات العامة لشخصية الفرد وبين اتجاهاته التي يكونها ويطورها نحو ظاهرة ما.

كما بينت دراسات "أدورونو" عن الاتجاهات التعصبية في أمريكا أن اتجاه التعصب هو نمط سائد لدى الشخصية المتعصبة، فالمتعصب ضد الزنوج نجده متعصباً ضد جميع الأقليات الأخرى، ولهذا أوضح ذلك من خلال مقارنته

للشخصيات ذوي الاتجاهات المرنة عن ذوي الاتجاهات المتعصبة كما في الجدول التالي(1):

فروق شخصية	
المتعصبون	غير المتعصبين
لا يتقبلون الصفات السيئة فيهم ولا يعترفون بها ويتمسكون بالقيم والقواعد التقليدية بصورة، جامدة يخضعون للقيم الأسرية بشكل تقليدي وعلاقاتهم الشخصية تحكمها القوة، ويتسم بنارهم الشخصي بالجمود.	يتقبلون صفاتهم السيئة ويعترفون بها ويتمسكون بالقيم البناءة. يحبون آباءهم ولكن بصورة واقعية، كما أن علاقاتهم الشخصية حكمها الحب ويتسم بناء شخصياتهم بالمرونة.
فروق في أحداث الطفولة	
تربية عنيفة مشحونة بالتهديد المستمر، والحب الأبوي مشروط بسلوك الطفل سلوكاً مرغوباً، والتركيب الأسري هرمي مع اهتمام زائد بمركز الأسرة ومكوناتها.	تربية معقولة إلى حد كبير، والحب الأبوي غير مشروط، والتركيب الأسري متساوي، التسامح يسود هذه العلاقات الأسرية إلى حد كبير.

كما أن لتكوين شخصية الفرد أثراً في تهيئة الفرد وإعداده لاصطناع الاتجاهات المختلفة. فالشخصية التسلطية (التي تميل إلى الدكتاتورية) التي تنأى عن الأساليب الديمقراطية في الوصول إلى القرارات التي تميل إلى اتخاذ الاتجاهات المعادية نحو أفراد الأقليات، وتكون لها اتجاهات أخلاقية جامدة غير مرنة. ولكن من الضروري هنا عدم الإفراط والمغالاة في إطلاق التعميمات.. فقد تؤدي الشخصية التسلطية برجل من الناس إلى أن يصطنع اتجاهات سياسية رجعية ثم ذات الشخصية التسلطية بسبب أنها نشأت في بيئة حضارية أخرى وبسبب ما عرفت من الحقائق ما لم يعرفه الوالدان تكون لها اتجاهات سياسية متحررة.

6- أثر العوامل الثقافية في تكوين الاتجاهات:

تلعب العوامل الثقافية والحضارية بما تشمله من نظم دينية وخلقية واقتصادية وسياسية دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات الاجتماعية. فالعوامل الثقافية السائدة في

مجتمع من المجتمعات تلعب دوراً بارزاً في تنمية الاتجاهات السائدة فيها وتطويرها في مسارها الإيجابي أو السلبي. فالثقافة بما توفره من معلومات كثيرة تشكل التراث المعرفي للإنسان من خلال وسائلها المتعددة والموجودة في المجتمع، سواء أكانت عن طريق الأسرة، أم المدرسة، أم جماعة النظائر، أم دور العبادة، أم أجهزة الإعلام كل ذلك كفيل بأن يسهم في تمييز الاتجاهات ويطورها. ولكن بما أن المؤثرات الثقافية متنوعة وعديدة في المجتمع، فإن ما تقدمه من معلومات قد يكون متضارباً أو متناقضاً مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية عند بعض الناس، واتجاهات سلبية عند البعض الآخر. ولهذا لابد للفرد أن يختار الاتجاه الذي يتفق وإطاره المرجعي بشأن ظاهرة معينة سواء أكان إيجابياً أو سلبياً.

وظائف الاتجاهات الاجتماعية:

تلعب الاتجاهات الاجتماعية دوراً هاماً في تحديد سلوكنا. فهي تؤثر مثلاً في أحكامنا وإدراكنا للآخرين، كما تؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا، كما تساعد أيضاً في تحديد الجماعات التي نرتبط بها، والمهن التي نختارها في النهاية، بل وحتى الفلسفة التي نعيش بها (لامبرت ولامبرت، 1989). ويمكن تحديد أهم الوظائف الأساسية للاتجاهات كما يلي:

1- الوظيفة التلاؤمية:

فالاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

فقد تتكون لدى الطفل اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات التي تشبع حاجاته، كما تتكون لديه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه أو تعاقبه. فالاتجاهات التلاؤمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب فيه كما تؤدي إلى الإثابة لأنها تعطي إثابات اجتماعية كرضا الآخرين مثلاً.

2- تحدد الاتجاهات وظيفة الدفاع عن الذات:

إذ يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي. فالاتجاه يحدد طريقة السلوك ويفسره، كما أنه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد. وما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكد للفرد فكرته عن نفسه والاحتفاظ بالشعور بالتعالي على الآخرين. فالإنسان بحاجة إلى أن يبرر تصرفاته وأن يجد كبش فداء يلقي عليه اللوم.

3- تيسر الاتجاهات للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف.

4- تحقق الاتجاهات الأهداف الشخصية:

فكثيراً ما يؤدي تعبير الفرد عن اتجاهاته إلى تحقيقه لأهدافه الاجتماعية والاقتصادية. فحين يعبر عن اتجاه خاص إنما يعلن للناس انصياعه لما يسود مجتمعه من قيم ومعايير ومعتقدات.

5- يوجه الاتجاه استجابات الفرد نحو الأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة محددة، كما يحمله على أن يفكر ويحس ويدرك بطريقة محددة إزاء هذه الموضوعات والأشياء والأشخاص في محيطه.

فالفرد يتعرض أحياناً لضغط الجماعة لتحمله على الانصياع لها ومسايرتها. فالفرد الذي ينتسب لجماعة الكشافة يطالب بحفظ قوانين الكشافة وتأدية قسمها، أي يعلن في هذا أنه اكتسب الاتجاهات المطلوبة، أو سوف يجعل منها ضوءاً هادياً

لسلوكه. وما يقال عن الكشافة يقال عن الانتماء إلى كثير من الجماعات الرسمية وغير الرسمية التي يتطلب الانتماء لها توفر بعض الاتجاهات المعينة.

أنواع الاتجاهات:

تتداخل الاتجاهات في طبيعتها مع بعضها البعض لدرجة يصعب تصنيفها إلى أنواع منفصلة عن بعضها تماماً. ولكن من خلال ما توصل إليه ألبورت (1935) يمكن التمييز بين خمسة أنواع أساسية. فقد تصنف استناداً إلى موضوعها إلى عامة وخاصة، وبالنسبة للأفراد إلى جماعية وفردية، وبالنسبة لوضوحها إلى علانية وسرية، وبالنسبة لقوتها إلى قوية وضعيفة، وبالنسبة لهدفها إلى موجبة وسالبة. وسوف نعرض هذه الأنواع وفقاً للآتي:

1- الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة (النوعية):

يرى عمر (1988) أن الاتجاه العام يتناول الظاهرة التي تعتبر موضوع الاتجاه من جميع جوانبها، حيث يشملها كلية دون التعرض لجزئياتها ولا البحث في تفصيلاتها، وبصرف النظر عن أي خصائص أخرى تميزها من غيرها. مثل الاتجاه نحو الاستعمار بكافة أشكاله وصوره، والاتجاه نحو التفرقة العنصرية بكل مستوياتها وفي كل المجتمعات... الخ.

ومن أهم التجارب التي تبين الاتجاهات العامة تجربة هارتلي (**Hartley 1946**)، حيث قام بدراسة عن التعصب القومي والعنصري، ومن خلال هذه الدراسة تبين أن الأفراد الذين يتعصبون ضد اليهود يتعصبون ضد الزنوج وضد الإيطاليين، بل يتعصبون ضد كل ما هو أجنبي. وقد ذكر الباحث بأنه كتب بين أسماء الشعوب التي عرضها على الأفراد (المجرب عليهم) أسماء شعوب خيالية لا وجود لها مثل (دانيران) فتعصب ضدها الذين تعصبوا من قبل ضد الشعوب الأخرى.

– أما الاتجاه النوعي (الخاص) فيتناول جزئية واحدة فقط من جزئيات الظاهرة التي تعتبر موضوع الاتجاه، بحيث يركز عليها وحدها فقط دون التعرض للظاهرة ككل، وبصرف النظر عن علاقتها بغيرها من الجزئيات الأخرى التي تتضمنها هذه الظاهرة. مثل الاتجاه نحو الاستعمار العسكري فقط، أو الاتجاه نحو التفرقة العنصرية بين البيض والسود.

– فالاتجاهات العامة أكثر ثبوتاً واستقراراً من الاتجاهات الخاصة، كما أن الاتجاهات الخاصة تسلك مسلكاً يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة، ولهذا تعتمد الاتجاهات الخاصة على الاتجاهات العامة وتشتق دوافعها منها (حمزة، 1982).

2-الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية:

تعتبر الاتجاهات جماعية حينها تكون مشتركة بين عدد كبير من الناس فيما يتعلق بموضوع من الموضوعات. فقد يتكون اتجاه مشترك لدى عدد كبير من الناس نحو رئيس للدولة، أو زعيم من الزعماء، أو نحو إنتاج معين أو بضاعة معينة... الخ.

- إما الاتجاهات الفردية فهي ذاتية تتعلق بذات الفرد دون سواه فيما يتعلق بظاهرة معينة. فالإنسان يكون اتجاهه الفردي من خلال إطاره المرجعي المتضمن أسلوب حياته الخاص والمميز له عن غيره من الناس. ومثال ذلك عندما يكون الشخص اتجاهاً نحو زميل له في العمل، أو اتجاهاً نحو نوع معين من الألبسة، أو نحو تخصص دراسي معين... الخ.

3- الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية:

- تعتبر الاتجاهات علانية حينما لا يجد الفرد حرجاً من إعلانها والتحدث عنها أمام الناس. فهي ترتبط بما يؤمن به ويتبناه من نظام للقيم سائد في المجتمع ويكون مقبولاً من عامة الناس، بحيث لا يتعرض الفرد من خلال إعلانه إلى أية ضغوطات

تسبب له الإحراج والضرر. مثل إعلان المدرس للتلاميذ منذ اللقاء الأول بأنه يتبنى النظام ويكره الفوضى ولهذا لابد من الحفاظ على المواعيد بدقة.

- أما الاتجاهات السرية فهي التي يشعر الفرد بالحرج والضيق من إعلانها ويحاول أن يخفيها عن الناس ويحتفظ بها لنفسه، بل إنه قد ينكرها حين يسأل عنها، وذلك لأنها مرفوضة من قبل غالبية الناس وتسبب له الخجل.

فالإنسان مثلاً لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه الإلحادي في مجتمع يتمسك بالشريعة الإسلامية، كما أنه لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه العدائي نحو السلطة في مجتمعه خوفاً على حياته... الخ.

4- الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:

تكون الاتجاهات قوية عند الفرد نحو موضوع ما عندما ينعكس ذلك في سلوكه الذي يتجلى بقدرته على إحداث التغيرات المطلوبة في ذلك الموضوع.

فالشخص الذي يرى الخطأ ويثور ضده ويحاول إبعاده بكل ما أمكن يكون ذلك بسبب ما كونه من اتجاه قوي ضد الخطأ. بالإضافة إلى أن الشخص الذي يقف ضد أي أعمال شغب أو تخريب تحدث في وطنه يجعله يقف بكل قوة قولاً وفعلاً لمقاومة مثل هذه الأعمال بدافع الغيرة الوطنية.

أما الذي يقف موقفاً ضعيفاً تجاه موضوع ما فإن ذلك يكون من خلال سلوك يتصف بقلة التأثير في إحداث التغيير المطلوب في ذلك الموضوع. ويكون هذا الفعل بسبب أنه لا يشعر بالحاجة إلى هذا التغيير، وهنا يكون الاتجاه للتغيير والتأثير ضعيفاً.

5- الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة:

- تكون الاتجاهات إيجابية عند الفرد عندما تنحو به نحو شيء معين. كما ترتبط هذه الاتجاهات بتأييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما يجعل ذلك ينعكس في

سلوك الفرد على شكل دفـاع وتصـد ودعـوة لهـذا الاتجـاه. مثـل الاتجـاه نحـو النظافة والذي يكون بالدعوة لنظافة المدينة ونظافة المنزلة ونظافة المرافق العامـة... الخ.

- أما الاتجاهات السلبية فهي التي تبتعد بالفرد عن موضوع معين، مـما يجعلـه يرفض كل ما يتعلق بهذا الموضوع والتشهير به والدعوة لمحاربته.

مثل التمييز العنصري في بعـض البلـدان، حيـث تتكـون اتجاهـات سـلبية عنـد الأفراد يظهر من سلوكهم على شكل عدم الاختلاط، وعدم التزاوج، وعدم المشاركة في الحكم... الخ.

اكتساب الاتجاهات الاجتماعية:

يتم اكتساب الاتجاهات الاجتماعية بعدة طرق منها:

1- التعرض المباشر لموضوع الاتجاه:

ولبيان ذلك لابد من تذكر المثل القائل (الملدوغ يخاف من جـر الحبـل) أو "بـأن من لدغته حية يخاف من ذيلها، وتفسير ذلك أن ما نكونه من اتجاهات سلبية نحـو أفراد بعينهم أو موضوعات بعينها يكون نتيجة لارتباطهم ولارتباطهـا عنـدنا بخـبرات سيئة. كما أننا قد نحب بعض الأفراد ونكره آخرين طبقـاً لخبراتنـا الفعليـة مـع مثـل هؤلاء الأفراد. وطبقاً لمبدأ التعميم فقـد تنتقـل الاتجاهـات نحـو موضـوع معـين إلى موضوعات أخرى بينها وبين الموضوع الأصلي تشـابه. فقـد تكـره البنـت كـل الرجـال لأنها في الأصل كانت تكره أباها لخبراتها السيئة معه. وقـد يكـره الرجـل كـل النسـاء لخبراته السلبية بالأصل مع أمه... وهكذا.

2- التفاعل مع آخرين يتمسكون بالاتجاه:

يظهر ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية فالأسرة تمثل للطفل أول جماعة مرجعية ينتمي إليها الفرد ويقتدي بها. كما تعتبر الأسرة الثقافة الأولى للطفل.

فالأسرة هي التي تعدل من حاجات الطفل الأولية وتدربه على اكتساب دوافعه الاجتماعية ومنها القيم والاتجاهات نحو الأشياء والمبادئ ونحو نفسه.

ويعطي الكثير من العلماء لخبرات الطفولة الأولى أهمية كبيرة لأنها في الواقع هي التي تحدد ما سوف يتعلمه الطفل في المستقبل. فالقيم والاتجاهات تنبثق نتيجة للتنشئة الاجتماعية في محيط الأسرة.

كما أن اتجاهات الفرد نحو نفسه تحدد الطرق التي يتفاعل بها مع الآخرين فالمجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه. ففكرة المرء عن نفسه تتكون نتيجة لامتصاص معاملة الآخرين وعملية التوقع لسلوكهم وسلوك الفرد.

3- الدوافع والاستعدادات:

لا يكفي أن يتعرض المرء للاتجاهات بشكل مباشر، أو يتفاعل مع آخرين يتمسكون بالاتجاه، بل لابد من وجود دوافع واستعدادات لدى الفرد تيسر عملية اكتسابها.

4- سلطة الآباء وتكوين الأسرة وبنيانها وكيف يمارس الآباء هذه السلطة:

فإذا كان الأب متسلطاً ومتعسفاً في سلطته فإن هذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات عند الأبناء نحو العالم محورها القهر والدكتاتورية. ففي بحث قام به "أدورنو وآخرون" (**Adorno et. al. 1950**) في جامعة كاليفورنيا على مجموعة من الأفراد تبين لهم أن كثيراً من الاتجاهات نحو الناس مبعثها النشأة في أسرة يقوم تكوينها وبنيانها على التسلط والقهر. فالأسرة من هذا النوع تؤدي إلى وجود اتجاهات من أفرادها مثل التعصب والتفكير المغلق، والتمسك بالعرف والخرافات.

تعديل الاتجاهات الاجتماعية وتغييرها:

إن عملية تعديل أو تغيير الاتجاهات الاجتماعية ليست بالأمر السهل كما يبدو، فالاتجاهات الاجتماعية متعلمة، وعملية تعديلها أو تغييرها يمثل موقفاً تعلمياً، وعملية التعديل أو التغيير لا تتم بنفس السهولة التي نتعلم بها. فالاتجاه يصبح بعد تكوينه جانباً أساسياً مندمجاً في شخصية الفرد ويؤثر على أسلوبه في التعامل مع الآخرين، فهو جزء من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد. ولهذا تتوقف قوة الاتجاهات عند الأفراد وثباتها على مدى ما يؤمنون به ويعتقدون فيه، ومدى رؤيتهم الذاتية لأنفسهم ولغيرهم وللعالم من حولهم.

فعندما تكون الاتجاهات النفسية ثابتة ومستقرة في المجتمع يشعر أفراده بالاستقرار والاتزان النفسي، وينعكس ذلك على تفاعلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية. وعندما تكون الاتجاهات النفسية متغيرة بصورة متكررة، يفقد الأفراد استقرارهم الاجتماعي، ويعانون من عدم الاتزان الاجتماعي مما ينعكس على تفاعلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية أيضاً. ولهذا يلجأ الأفراد باستمرار إلى التمسك باتجاهاتهم التي تم اكتسابها، ويقاومون كل محاولة لتغييرها، ولكن قد يضطرون إلى تعديلها أو تغييرها ضمن ظروف معينة خارجة عن إرادتهم أو بإراداتهم (عمر، 1988).

ويرى لامبرت (1989) أن المحاولات جيدة التخطيط غالباً ما تنجح في تعديل الاتجاهات والذي يكون على شكل تعديل أو تغيير الفكرة التي يعتقد بها الفرد دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الزمن إلى وضعه السابق. ولهذا فإن الاتجاهات التي تكونت عند الفرد في وقت مبكر من حياته؛ وضمن إطار الأسرة تكون أكثر مقاومة للتعديل والتغيير. ولهذا فإن تغيير اتجاهات الفرد يقل كلما ازداد ولاء الفرد لجماعته، وكذلك كلما ارتفع الدور القيادي

الذي يمثله الفرد داخل جماعته (دوره كرئيس أو تابع). ولكن بالرغم من مقاومة الاتجاهات للتعديل والتغيير فهناك أسباب قد تؤدي إلى هذا التعديل والتغيير وهذه الأسباب بعضها موجود في الشخص نفسه، في حين أن البعض الآخر موجود في الموقف الاجتماعي. وقد دلت الدراسات أن هناك العديد من الطرق لتعديل وتغيير الاتجاهات نذكر أهمها كما يلي:

1- تأثر الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها:

إن لعضوية الفرد في جماعة معينة أثراً في تحديد اتجاهاته، وينتج عن هذا أن انتقال الفرد من جماعة إلى جماعة أخرى يترتب عليه تعديل وتغيير اتجاهاته. ولبيان ذلك أجرى نيوكومب (1943) دراسة على طائفة من الفتيات التحقن بكلية متحررة فوجد أن اتجاهات الفتيات تميل نحو التحرر كلما تقدم عهدهن بتلك الكلية، وأن الفتيات اللاتي عجزن عن تمثل الحياة في هذه الكلية وعجزت رفيقاتهن عن تقبلهن كن أقل الطالبات تغيراً في اتجاهاتهن نحو التحرر.

كما وجد "سيمز وباتريك" (1936) أن الشباب الذين ينتقلون من كلياتهم في شمال الولايات المتحدة إلى كليات أخرى في جنوب الولايات المتحدة تتغير في اتجاهاتهم إلى التعصب ضد الزنوج. وكذلك الحال بالنسبة للفتاة الريفية التي تنتقل إلى الجامعة بالمدينة تتغير اتجاهاتها السابقة تدريجياً إذا اتخذت من الجماعة الجديدة جماعة مرجعية.

ولكن من جهة أخرى فإن تغيير الاتجاهات يصبح صعباً إذا كان توحد الفرد بالجماعة السابقة بشكل كبير. وهنا لابد من تغيير توحد الفرد بالجماعة السابقة قبل تغيير اتجاهه نحو الجماعات الأخرى. فالاتجاهات المتكونة والمتأصلة بطريقة جيدة تشكل خبرات الناس تجاه الأشياء المتعلقة باتجاهاتهم.

2- تغير المواقف:

تتغير اتجاهات الفرد بتغير المواقف التي مر بها فانتقال الفرد إلى مستوى اجتماعي اقتصادي أعلى من الذي كان عليه يؤثر في اتجاهاته ويعد لها.

فالناس تتغير اتجاهاتهم نحو قواعد المرور وهم راجلون عنها وهم جالسون إلى جوار السائق. فعندما يكون الشخص راجلاً يرى أن سائقي التاكسي يقودون عرباتهم بسرعة جنونية ولا يحسبون للمارة أي حساب في حين أنه عندما يكون جالساً إلى جانب سائق التاكسي يرى أن المارة يجازفون بأرواحهم ويمرون أمام السيارات بدون اكتراث.

3- التغيير القسري للسلوك:

قد تضطر الظروف الأفراد أحياناً إلى تغيير سلوكهم نحو موضوع من الموضوعات يكون اتجاه الأفراد نحوه اتجاهاً معادياً. وهنا يكون التغيير القسري يؤدي إلى تغيير إضافي في اتجاهات الفرد. فقد ذكر "دويتش وكولينز" (1951) أن الزوجات من الجنس الأبيض اللاتي اضطررن إلى السكن مع زوجات من الجنس الزنجي في مشروعات إسكانية عامة تغيرت اتجاهاتهن نحو الزنوج وأصبحن أقل عداوة وأكثر رداً. وهنا تحاول الزوجات البيض والزوجات السود أن يثبتن لبعضهن البعض أن سلوكهن ليس مختلفاً كما يعتقد الكثيرون. فالظروف الجديدة تخلق طرقاً جديدة للتفاعل وردود الفعل.

4- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحو هذا الموضوع ويعود السبب في ذلك أن اتصال الفرد اتصالاً مباشراً بموضوع الاتجاه يسمح له التعرف على الموضوع من جوانب جديدة. ففي تجربة "دويتش وكولينز" (1951)

أتاح الاتصال والاختلاط بالزنجيات للزوجات البيض أن يتعرفن على جوانب طيبة عند الزنجيات اللاتي عاشرنهن، كما أن الزوجات البيض قد فرض عليهم معاشرة الزنوج حرصاً على أن يستدعين أطيب ما في نفوس الزنوج من مشاعر ونوايا أي أنهن قدمن الخير ليعود عليهن بالخير.

كما أن الاتصال المباشر بين من يريدون تغيير الاتجاهات وبين الأشخاص الذين نريد تغيير اتجاهاتهم يكون له أثر كبير، ذلك لما يتميز به الاتصال المباشر من مواجهة شخصية تتضمن الحوار والمناقشة والتفاعل وتبادل الآراء، وشرح الأسباب التي تدعو للتغيير مما يوفر مقومات الإقناع لدى الداعين إلى تغير الاتجاه ومقومات الاقتناع من قبل من نريد تغيير اتجاههم- فالاتصالات المباشرة تعتبر بمثابة المنبهات التي تثير الدافعية لدى الآخرين لدرجة تثير لديهم الرغبة في تغيير أو تعديل اتجاهاتهم القائمة واستبدالها باتجاهات جديدة (عمر، 1988).

وهناك دراسة قام بها "بروفي" (**Brophy 1946**) على عينة من البحارة التجاريين، وجد عند بداية التجربة أن ثلاثة وثلاثين بالمائة (33%) من البيضة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الزنوج مع أنه لم يسبق لهم العمل معهم، وعندما أتيحت لأفراد هذه العينة فرصة الاشتراك مع بحارة زنوج في إحدى الرحلات تبين أن نسبة من يمكن وصف اتجاهاته نحو الزنوج بالإيجابية من بين أفراد هذه العينة ارتفعت حتى وصلت إلى 46% ثم ارتفعت النسبة بعد الاشتراك في رحلتين إلى 62% بعد الرحلة الثالثة.

كما أجرى سميث (1946) دراسة في جامعة كولومبيا لبيان إمكانيات تعديل الاتجاهات المضادة للزنوج فقد استخدم في هذه الدراسة 254 طالباً من طلاب الدراسات العليا من أقسام التربية بالجامعة، قاس مدى تباعد أفرادها عن الزنوج بعد أن قسم العينة إلى مجموعتين الأولى تكونت من 46% من الطلاب اشتركوا في برنامج لزيارة حي "هارلم" الذي يرتكز فيه الزنوج في مدينة نيويورك ومزاولة النشاط الاجتماعي فيه، في حين استخدمت المجموعة الثانية كمجموعة مقارنة. ومن

بداية التجربة وجد الباحث أنه لا يوجد فرق بين متوسطي تقديرات المجموعات على مقياس التباعد الاجتماعي، ولكنه في نهاية التجربة وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قد ارتفع ارتفاعاً يدل على أن أفراد هذه المجموعة أصبحوا أكثر تقبلاً لقيام العلاقات الاجتماعية بينهم وبين الزنوج بعد أن كانوا يرفضونها في بداية التجربة، وأن هذه الاتجاهات قد استمرت إيجابية بعد انقضاء عام على نهاية التجربة، كما تبين من إعادة قياس اتجاهاتهم. لذا يقال أنه كلما ازداد الفرد معرفة بقوم تحسن اتجاهه نحوهم. ولكن هذا القول ليس صحيحاً دائماً فقد تكون المعرفة الزائدة مدعاة ليرى القوم في صورة أسوأ من قبل. وفي دراسة لواطسون (1950) بين أن اتصال الفرد بمن هم أدنى منه في المستوى الاقتصادي الاجتماعي من أبناء الديانات والأجناس الأخرى يؤدي إلى أن تزداد اتجاهات الفرد سوءاً نحو هذه الديانات أو الأجناس عموماً.

5- التغييرات في موضوع الاتجاه:

قد يؤدي التغيير الجذري في سلوك الفرد إلى تغيير في موضوع الاتجاه نفسه، وعندما يدرك الفرد ما طرأ على موضوع الاتجاه من تغير يتغير اتجاهه نحوه. فالتشريعات الحديثة التي فرضت أن يتولى بعض العمال مناصب إدارية في الشركات ترتب على ذلك أن تغير العمال أنفسهم من حيث الثقافة وغير ذلك، مما ترتب على ذلك أن تغيرت اتجاهات الآخرين نحوهم.

6- أثر المعلومات:

إن المصادر التي نعتمد عليها في استقاء المعلومات متعددة. فمصدر المعلومات بالنسبة للطفل والداء ومن يخالط من الأطفال الذين هم أكبر منه سناً. كما أنها بالنسبة للطالب كتبه ومدرسوه، وللشخص المتدين رجال الدين، وللباحث في العلوم المتخصصون في ميادين العلوم المختلفة، ومصادر المعلومات لنا جميعاً

الصحف والتلفزيون، والإذاعة، ورجال الأعمال والسياسة، كما أن كلاً منا مصدر للمعلومات بالنسبة للآخر.

ولهذا فإن المعلومات الجديدة عن موضوع الاتجاه أداة هامة في تغيير اتجاهات الفرد. وتتوقف فاعلية المعلومات الجديدة التي نتلقاها من الآخرين وأثرها في تعديل اتجاهاتنا على ما يلي:

أ- طريقة تقديم المعلومات:

إن لطريقة تقديم المعلومات، ومدى الثقة في مصدر المعلومات وقوته وتأثيره وقدرته على إشباع الحاجات، ومدى تكامل ما يقدمه مصدر المعلومات مع معلومات الفرد السابقة عن موضوع الاتجاه أثراً كبيراً في تعديل الاتجاهات عند الفرد. ودليل ذلك ما توصل إليه كل من "هوفلاند ووايز" **Hovland and Weiss (1951)** عندما قدما لمجموعة من طلاب الجامعات الأمريكية عدداً من قصاصات الصحف والمجلات التي تناقش فيها بعض الموضوعات السياسية والحربية. وقد قيل لنصف المجموعة من الطلاب أن من كتب هذه المعلومات خبراء أمريكيون نابهون، في حين قدمت هذه القصاصات للمجموعة الثانية (النصف الآخر من الطلاب) وأخبروا على أنها ترجمات لآراء روسيين نشرت أصلاً في جريدة البرافدا. بعدها قيست اتجاهات الطلاب، فوجد الباحثان أن غالبية النصف الأول من الطلاب قد جنحت آراؤهم إلى الموافقة على ما جاء بالقصاصات، في حين صارت اتجاهات القسم الآخر من الطلاب في الاتجاه المضاد. وهذا دليل على أن الطريقة التي تقدم بها المعلومات إلى الأفراد ذات أثر بالغ في تعديل اتجاهاتهم. كما دلت أبحاث "جانس وفشباك" (1952) أثر اللجوء إلى التخويف في إقناع الناس، وذلك بأن دفعوا ثلاثة أطباء أسنان للمحاضرة في ثلاث فئات من المستمعين في مسائل تتعلق بصحة الفم والأسنان وكان المحاضر الأول يلجأ إلى التخويف، في حين أن المحاضر الثاني كان معتدلاً، والثالث من المحاضرين لم يستخدم التخويف.

فتبين أنه كلما ابتعد المحاضر عن التخويف ازداد إقناع المستمعين وعظم أثره في تعديل اتجاهاتهم.

ب- شخصية الفرد في الجماعة:

بينت الدراسات أن الأشخاص الذين يكون لديهم شعور مرتفع بالنقص، وبعدم الثقة بالنفس يكونوا أكثر قابلية لتعديل وتغيير اتجاهاتهم، فهم أقل خشية من الآخرين في الخروج عن المألوف ومقاومة ما يوجه إليهم من أفكار. بالإضافة إلى ذلك فإن الأشخاص المتسلطين أكثر قابلية للاقتناع بما يوجه إليهم من معلومات من الأشخاص ذوي القوة والنفوذ (**Janis et al. 1959**). في حين يرى سلامة وآخرون (1980) أن الشخصية العدوانية تتمسك باتجاهاتها وتدافع عنها وتبتعد عن كل ما من شأنه أن يعدل من اتجاهاتها.

ويجد جينس **Janis et al. 1959** (في لامبرت، 1989) أن صفة المرونة التمييزية المثالية لا توجد إلا عند القليل من الناس، بمعنى أن القليل من الناس يستطيعون التعرف على الأفكار الجديدة الموجهة نحوهم في الوقت نفسه الذي يقدرون فيه على تمييز كل ما لا صلة بها ورفضه.

وينحرف معظم الناس عن هذا الوضع المثالي إلى التطرف. فالشخص سريع التقبل يتسم بالاعتماد الكبير على الأشخاص الآخرين، ونقص القدرة على تقييم القضايا التي يقدمها الآخرون تقييماً نقدياً. وهذا التركيب للسمات يؤدي بالشخص إلى أن يكون عرضة بوجه خاص لاعتناق معتقدات الآخرين أو أية قضايا تقدم له من جهة ذات سلطة. ومن جهة أخرى فإن الشخص ذو القدرة المرتفعة على مقاومة الإقناع يكون مفتقراً للقدرة على فهم الأفكار المنقولة إليه ويكون عادة سلبياً تجاه السلطة متبلداً في تفكيره وغير منتبه للأفكار الجديدة بصورة اختيارية (لامبرت 1989). ويرى لامبرت (1989) أيضاً أن النساء أكثر تأثراً بالإقناع من الرجال

وقد فسر البعض ذلـك بأنـه مظهـر مـن مظـاهر الخنـوع الأنثـوي، في حـين أن البعض الآخر فسر ذلك بأنه مظهر من مظاهر الخنـوع الأنثـوي، في حـين أن الـبعض الآخر فسر ذلك بأن النساء أكثر انتباهاً للاتصالات اللفظية أو المكتوبة، وأنهـن أفضـل من حيث فهم المادة اللفظيـة. ويـرى مـاكجوير **(1969)** **(Mc Guire)** أن الشـخص يستطيع دعم قدرته عـلى مقاومـة الاقتنـاع وافتقـاده للمعلومـات بتقويـة التزاماتـه بعقائده، أو بإرساء معتقداته في إطار شبكات للاتجاهات أوسع.

كما أن لذكاء الفرد أثراً في تعديل أو تغير اتجاهاته. ففـي دراسـة قـام بهـا كـانتر (1940) وجد فيها أن الأذكياء أقدر عـلى تفهـم الرسـالة الخبريـة التـي توجـه إلـيهم، وأنهم أقل تأثراً بما يوجه إلـيهم مـن دعايـة. كـما أشـارت دراسـة هايمـان **Himann** وسوانسون **Swanson** إلى أن ذوي الذكاء المنخفض لا يبالون بأحداث المجتمع.

كما دلت دراسة لنتون **Linton** وجراهام **Graham** أن الذين تتغير اتجاهـاتهم بسرعة يتميـزون بالتقبـل الاجتماعـي والرضـوخ لمعـايير الجماعـة واحـترام سـلطة الوالدين، أما الذين يتغيرون إلى العكس، فيتميزون بإهمال السـلطة ونقـد الآخـرين، والتمرد على المعايير الاجتماعية (أبو النيل، 1985).

أما الأشخاص الذين يتميزون بكفاءة اجتماعية عاليـة فـإنهم نـادراً مـا يخرجـون عن المألوف ويغيرون من اتجاهاتهم (سلامة، 1980).

بالإضافة إلى ذلك فإن العمر الزمني للفرد يلعب دوراً أساسـياً وهامـاً في تعـديل الاتجاهات.

ويرى الشيخ (1992) أنه في سنوات المراهقة يتغلـب الجانـب الوجـداني في بنـاء الاتجاهات. ويرى أن الانقلابات الدينية تصل إلى ذروتها في سن السادسة عشرة، وأن المجرمين يرتكبون أول جرائمهم عادة في هذا العمر أو بعده بقليل.

جـ- مدى اتساق الاتجاهات مع معلومات الفرد:

يرى العديد من علماء النفس الاجتماعي حالياً بأن هناك نزعة لدى الناس للاحتفاظ باتجاهاتهم متسقة منطقياً. ويرى هايدر (**Hieder 1958**) أن الناس يحاولون إيجاد علاقات متوازنة ومتسقة بين اتجاهاتهم وسلوكهم، ويشعرون بالتوتر إلى أن تتحقق حالة التوازن. ويرى أو سجود وتاننباوم **Osgood and Tannjenbaum (1955**) أن الناس يميلون إلى تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم. فالمدخن مثلاً يعاني من صعوبة في التوفيق بين سلوكه وبين المعرفة عن التدخين بأنه ضار وغير صحي. ويرى فستنجر (**Festinger 1957**) بأن الناس يطورون استراتيجيات لتخليص أنفسهم من مشاعر عدم التناسق والتي تكون غالباً مشاعر قوية ومقلقة.

فالمعلومات عن التدخين وما تثيره من توتر وصراع تستثير الفرد أحياناً إلى أن يقلع عن التدخين، وقد يستمر في التدخين ويقنع نفسه بأن ما يذكر من معلومات حول التدخين غير صحيحة. ولهذا تظهر الفروق الفردية واضحة بين الناس من حيث قدرتهم على اتخاذ القرارات والتمسك بها. ولهذا فإن الناس يغيرون من اتجاهاتهم لتخفيض درجة عدم الاتساق بينها وبين سلوكهم. ويرى فستنجر من جهة أخرى بأنه كلما زاد عدم التناسق بين الأفعال والأفكار التي يحملها الفرد زاد التنافر المعرفي وزادت الحاجة، إلى تخفيض عدم التناسق (لامبرت، 1989). ويرى فستنجر أيضاً أن أعلى تغيير في الاتجاهات يظهر عند الفرد حينما يكون مقدار التنافر المعرفي كبيراً وحصول معلومات معارضة لمعلومات الفرد السابقة وذلك بتأييد مرتفع من مصدر ثقة كالمدرس. فالفرد كما يرى سوثرلاند (**Sutherland 1989**) يهتم بأن تكون لاتجاهاته فلسفة متكاملة ومنسقة مع معارفه ومعلوماته وأفعاله.

7- وسائل الأعلام والاتصال:

تعد هذه الوسائل ذات أثر كبير في تعـديل الاتجاهـات عنـد الأفـراد شريطـة أن تقدم مادتها، بما يتلاءم والمستويات المختلفة للأفراد الذين تقدم إليهم وبمـا يتناسـب مع ثقافتهم مما يزيد من إمكانية تقـبلهم لهـا. كـما يجـب أن تقـدم بصـورة جاذبـة ومبسطة ومفهومة ومنطقية.

ولهذا يكون للتلفزيون تأثير على تغيير الاتجاهات عند النـاس أكـثر مـن الإذاعـة نظراً لما يكون للصورة من أثر في جذب المستمعين أكثر من سماع الكلمة فقط. ولهذا أطلق "بيروت" على وسائل الإعلام اسـم (وسـائل الإيحـاء) لأن بعـض وسـائل الإعـلام تقدم مادتها الإعلامية لتؤثر في اتجاهات الأفراد عـن طريـق الإيجـاء. وترجـع أهميـة هذه الوسـائل في تغيـير الاتجاهـات إلى أنهـا أصـبحت ذات أهميـة كبـيرة في عمليـة التنشئة الاجتماعية.

ففي دراسة قام بها فشباين (**Fishbin 1967**) وجـد أن الـذكور مـن المـراهقين الذين شاهدوا برامج تلفزيونية مكثفة حول العنـف ولمـدة سـتة أسـابيع كـانوا أكـثر عدوانية في القصص التي كتبوها، ولكنهم أقل عدوانيـة تجـاه زملائهـم بالمقارنـة مـع المجموعة الضابطة التي لم تشاهد أي برامج تلفزيونية عدوانية.

ويرى كانتر ولازر سفيلد (1955) أن الأفراد لا يتأثرون مبـاشرة بوسـائل الدعايـة الجماعيـة كالإذاعـة والتلفزيـون والصـحافة والسـينما... الـخ. ولكـنهم يتـأثرون أكـثر بالجماعات التي ينتمون إليها. لذا تكون الدعاية أقوى أثراً إذا تمت على خطوتين(1):

أ- إلى القيادات أو الأفراد ذوي المكانة العالية في الجماعة.

ب- إلى الجماعات.

ويرى أبو النيل (1982 في أبو النيل، 1985) أنه لكي يكون لأساليب الاتصال تأثير عميق في تغيير الاتجاه، يجب أن ينصب الاهتمام على كيفية تصميم الأساليب. ويعتمد هذا التصميم على ما يلي:

1- سمعة مصدر الخبر: فقد أثبتت التجارب أن الرسالة الخبرية يكون لها تأثير كبير في تغيير الاتجاهات عند الفرد إذا كان مصدرها معروفاً ونشرت في صحف أو مجلات ذات قوة ونفوذ كبير.

2- شخصية المتكلم: إن لمهارة المتكلم (ناقل الرسالة) وجاذبيته، ولياقته وقدرته على إقناع مستمعيه أثراً كبيراً في تغيير الاتجاهات عند الأفراد. فقد وجد كل من هوفلاند **Hovland** وفايس **Weiss** من خلال دراستهما مجموعتين من الطلاب إحداهما تلقت المعلومات من شخصية تتمتع بشعبية الجماعة وثقتها، في حين أن المجموعة الثانية تلقت المعلومات نفسها من شخصية لا تتمتع بتلك الشعبية والثقة وعند قياس اتجاهاتهم بعد المحاضرة وجد أن المجموعة التي وصلتها المعلومات عن طريق الشخص ذي الشعبية تغيرت عن مجموعة الشخص الآخر. فالأفراد غالباً ما يحاولون تقليد من يحبونه ويميلون إليه وينسجمون معه قولاً وفعلاً، مما يجعلهم يتبعون خطاه وينهجون نهجه.

3- شخصية مستقبل الرسالة: إن الكشف عن شخصية الأفراد الذين ستوجه إليهم الرسالة شيء مهم لتوجيه الرسالة المناسبة لهم والتي من شأنها أن تؤدي إلى تغيير الاتجاهات (انظر إلى الفقرة السابقة المتعلقة بشخصية الفرد).

4- أثر الموقف الجماعي: تعمل المعلومات المقدمة للأفراد وسط الجماعة على تغيير اتجاهاتهم بشكل أكبر مما لو تم تقديمها لهم بشكل فردي.

فقد وجد أرجيل **Argile** أن التعبير عن الرأي بطريقة علنية على ملأ من الناس أحدث تغييراً في الاتجاه عند 65،5 من الأعضاء، في حين أن التعبير عن الرأي بطريقة سرية أحدث تغييراً في الاتجاه عند 27،45% من الأعضاء.

8- المناقشة والقرار الجماعي:

للمناقشة الجماعية أهمية كبيرة في اتخاذ القرارات الجماعية وهذا له أهميته في تغيير الاتجاهات. ويصدق هذا على جماعة الأسرة كما يصدق على جماعة المنظمات الاجتماعية والمؤسسات الحكومية وكذلك على المنظمات العالمية.

فالإنسان الذي يتمتع بقدر من المعقولية في التفكير والمناقشة فإنه لا يغير بسهولة اتجاهه نحو موضوع ما إلا إذا تعرض للمناقشة والحوار مع أكثر من فرد شريطة أن يكون كل منهم أهلاً للثقة فيما يقول من أفكار وآراء ووجهات نظر متعلقة بالموضوع المطروح. ولهذا فقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة آثار المناقشة الجماعية والقرار الجماعي في تغيير الاتجاهات وفي السلوك بصفة عامة. ففي دراسة قام بها بروديك **Brodbeck**، وماكجينيز **Mcgenis** تبين من خلالها أن السماح للأفراد الذين استمعوا إلى المحاضرة أو الذين شاهدوا فيلماً بالمناقشة، قد أدى إلى إحداث تغيير كبير لديهم. كما قارن "ليفين" بين ثلاث وسائل لتعديل الاتجاهات وهي: التعاليم النظرية الجمعية، والنصائح الفردية، والقرارات المتخذة على أثر مناقشة جماعية فتبين له أن المناقشة الجماعية هي أكثر فاعلية وجدوى في تعديل الاتجاهات من النصائح الفردية والتعاليم النظرية الجمعية، فقد تبين أن المناقشة الجمعية كانت فاعليتها عشرة أمثال فاعلية التعاليم النظرية (حمزة، 1982).

وفي تجربة قام بها "كوش وفرنش (**Coch &French 1948**) لبيان أثر المناقشة والقرار الجماعي في تغيير الاتجاهات (في مجال الصناعة) لزيادة الإنتاج، فقد أحضر العالمان جماعة تجريبية وأخرى ضابطة من العمال في مصنع للخياطة (لإنتاج

البيجامات). استخدمت الطريقة التقليدية مع الجماعة الضابطة (طريقة المحاضرة والمنشورات)، ووضح لهم من خلالها ضرورة تغيير اتجاهاتهم لزيادة الإنتاج، وحدد لهم عدد الوحدات المطلوب إنتاجها وشرحت لهم طريقة الإنتاج الجديد وقد كان متوسط إنتاجهم قبل التجربة /60/ وحدة في زمن معين، في حين استخدم مع المجموعة التجريبية الطريقة نفسها مضافاً إليها طريقة المناقشة التي تناولت ضرورات السوق التي دعت لتغيير كمية الإنتاج وقدمت الاقتراحات الجديدة، واتخذت قرارات جماعية بهذا الشأن بضرورة وصول الإنتاج إلى /84/ وحدة. ولقد دلت النتائج لهذه الدراسة التتبعية أن الجماعة الضابطة لم يتغير إنتاجها تغيراً يذكر. وسار على المعدل القديم، بل أبدى العمال التذمر والعدوان في بعض الأحيان. أما الجماعة التجريبية فوصل معدل الإنتاج إلى /84/ وحدة بعد أسبوع وبعد المقابلة الثانية والمناقشة الجماعية تم التوصل إلى /94/ وحدة، وفي المقابلة الثالثة اتخذت الجماعة قراراً بأن يكون الإنتاج /90/ وحدة فقط على أن يستمر خلال الخمسة أسابيع التالية، وتبين أن هذه الجماعة استمرت على معدل /84/ وحدة لعدة أشهر بعد نهاية التجربة.

لذا نلمس من هذا أن للمناقشة والقرار الجماعي أثراً في تغيير الاتجاهات حيث يشعر أفراد الجماعة من خلال المناقشة والقرار الجماعي أن الموضوع موضوعهم وأن الآراء ملك لهم وتنبع منهم، فيزداد اهتمامهم واقتناعهم وتزداد مشاركتهم الإيجابية (زهران، 1977).

وبشكل موجز يمكن القول بأن الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير رغم ما تتميز به من ثبات نسبي.. ولكن هذا التعديل والتغيير يتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد، وخفض المؤثرات المضادة له أو للأمرين معاً. أما إذا تساوت المؤثرات للتغيرات والمؤثرات المضادة له فإنه يحدث حالة من التوازن وثبات الاتجاه وعدم تغييره (زهران، 1977).

قياس الاتجاهات الاجتماعية:

أهمية قياس الاتجاهات الاجتماعية:

يعتبر قياس الاتجاهات الاجتماعية من الموضوعات التي وجدت اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس وعلماء الاجتماع على حد سواء، وذلك لما لها من أهمية في العديد من ميادين الحياة العامة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والصناعية، والزراعية وغيرها سواء في حالة السلم أم في حالة الحرب.

فالباحث يقيس أحياناً نوع ومدى اتجاهات الطلبة نحو مواد الدراسة المختلفة ونحو البيئة المدرسية، ونحو الزملاء والمدرسين. كما يهتم علم النفس الصناعي بقياس اتجاهات العمال نحو العمل مما يساعد في اكتشاف أنجح الوسائل لزيادة الإنتاج وسعادة العمال. ويمكن أيضاً من خلال قياس الاتجاهات أن نتعرف على الرأي العام نحو ظاهرة من الظواهر الاجتماعية لمعرفة الروح المعنوية عند المقاتلين وكذلك معرفة العوامل التي تساهم في دفعها أو الإضعاف منها.

كما يمكن من خلال قياس الاتجاهات التأكد من صحة النظريات والفرضيات القائمة. فالإنسان بطبيعته ميال إلى التعميم وعندما يتوفر للباحث أداة قياس دقيقة فإنها تساعده على تأييد أو رفض هذه النظريات والفروض القائمة وتفتح أمامه مجالاً للبحث والتجريب.

بالإضافة إلى ذلك فإن قياس الاتجاهات عند الأفراد ييسر لنا التنبؤ بها في المستقبل، والتنبؤ بما يحدث في المجال الاجتماعي للجماعة. فعن طريق قياس الاتجاه النفسي الاجتماعي يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر في أي جماعة من الجماعات، كما يمكن التنبؤ أيضاً بإمكانية إدخال عامل جديد إلى حيز التفاعل النفسي الاجتماعي لهذه الجماعة (مختار، 1982).

ولهذا الغرض تعددت طرق القياس، وتعدد المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات. والجدير بالباحث أن يختار المقياس الذي يغطي كل أبعاد الاتجاه الذي ينوي قياسه، وألا يقيس إلا ما وضع لقياسه مع توافر الشروط السيكومترية الأخرية.

وفيما يلي سوف نتحدث عن أهم الطرق لقياس الاتجاهات الاجتماعية والمقاييس اللازمة لذلك.

* مقاييس الاتجاهات الاجتماعية:

1- مقياس بوجاردس :"**Bogardus**":

ظهرت أولى المحاولات لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية عام (1925) للتعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو مدى التباعد الاجتماعي بين الأمريكيين وأبناء الشعوب الأخرى.

فقد افترض أن العبارات السبع التالية تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن العبارة الأولى تمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، وأن العبارة السابعة تمثل أقصى درجة من درجات النفور أو التباعد الاجتماعي.

الزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزامنهم في العمل	أقبلهم كمواطنين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	استبعدهم من وطني
1	2	3	4	5	6	7

شكل (6) نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس

وتوضع علامة على هذا القياس تعبر عن الاتجاه نحو كل من الجماعات التالية:

- الزنوج- الفرنسيون- الإنجليز
- الإيرلنديون- الأتراك- العمال.. الخ

- الألمان- اليهود

طبق بوجاردس 1925 هذا المقياس على عينة قدرها 1725 أمريكياً لقياس اتجاهاتهم نحو (39) قومية وعنصرية. ثم أعاد القياس سنة 1936 وقارن النتائج في المرتين لملاحظة التغير الذي طرأ على الاتجاهات. هذا ويمكن في هذا المقياس أن يستجيب الشخص بنعم لأكثر من عبارة من هذه العبارات، بمعنى أنه قد يقبل العبارة 4 و5 و6 بالنسبة لجماعة لأنها ليست متعارضة.

ولهذا فإن الشخص الذي يجيب عن سؤال ما بالموافقة يجب أن يحصل على درجات أعلى على المقياس الكلي من الشخص الذي يجيب عن هذا السؤال بعدم الموافقة.

فقد حاول بوجاردس أن يعطي درجات على البعد الاجتماعي بحيث يمكن قياسه، ويمكن حساب دلالة الفرق بين النسبة المئوية لكل شعب من الشعوب في كل موقف وذلك باستخدام $كا^2$ بالنسبة لتكرارات الأمثلة لهذه النسب، وبعد ذلك يتم ترتيب الشعوب حسب النسب المئوية. ولهذا ومن خلال الجدول رقم (1) والجدول رقم (2) نجد أن الإنجليز أكثر قبولاً لدى الأمريكيين من باقي الجنسيات يليهم في ذلك الكنديون... وأقل الجنسيات قبولاً هم: الأتراك والكوريون فالهنود ثم الزنوج.

الأقسام / الشعوب	علاقة زواج	صداقة متينة بالنادي	جار في الشارع	زميل في المهنة	مواطن في بلدي	زائر لبلدي	لا أقبله في بلدي
(1) الانجليز	%93،7	%96،7	%97،3	%95،9	%95،9	%1،7	-
(2) السويديون	%45،2	%62،6	%75،6	%78،0	%86،3	%4،5	%1،-
(3) البولنديون	%11،0	%11،6	%28،3	%44،3	%58،1	%19،7	%4،7
(4) الكوريون	%1،1	%6،8	%13،0	%21،4	%23،7	%1،47	%19،1

جدول رقم (1) يمثل النسب المئوية للإجابات
نحو أربع جنسيات

القبول الأعلى	القيمة	القبول الأدنى	القيمة
1- الإنجليز	4،6	1- الأتراك	1،12
2- كندا	4،55	2- الكوريون	1،28
3- اسكتلندا	-	3- الهنود	1،30
4- إيرلندا	4،16	4- الزنوج	1،37

جدول (2) يبين قيم القبول الأعلى والقبول الأدنى للشعوب
(أبو النيل، 1985، ص302- 303)

ويؤخذ على مقياس بوجاردس أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة تطرفاً كبيراً كما في التعصب الشديد (الذي يمثله الاعتداء بالضرب على الجماعة). كذلك لا يتيح الفرصة للحصول على معلومات عن أفكار ومشاعر المفحوصين. بالإضافة إلى أنه غير مقنن بالرغم من أن بوجاردس قد طبقه على عينة قدرها 1725 سنة 1925، فإنه لم يستخدم هذه العينة كعينة تقنين، ولهذا فإن الصدق والثبات لهذا المقياس غير معروف.

بالإضافة إلى ذلك فإن وحدات المقياس غير متساوية، حيث أن المفحوص الذي يجيب بالموافقة بالزواج من قومية معينة، يساوي في نظر بوجاردس الذي يقبل أحدهم زائرا للوطن. في حين أن الواقع يشير إلى أن الأول أقرب إليهم من الثاني. بمعنى أن العبارة الأولى تعني مسافة أقرب إلى موضوع الاتجاه من المسافة بين العبارة الثانية وموضوع الاتجاه. ولهذا يصعب المقارنة بين المفحوصين. غير أن بوجاردس أدخل في مراجعته للمقياس عام 1933م ضرورة تساوي الأبعاد بين الوحدات.

2- طريقة ثرستون (مقياس الفترات متساوية الظهور) : **Epual Appearing Interval Scale**

اقترح ثرستون (**Thurstone 1929**) طريقته لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، وأنشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد. ولهذا قام "ثرستون" بالاشتراك مع زميله شيف **Chave** بوضع

عدد من مقاييس الاتجاهات بحيث يبدأ بوضع عدد كبير من العبارات التي تدور حول موضوع معين، ثم تعرض هذه العبارات على عدد من المحكمين الخبراء في الميدان (قد يصل عددهم مائة) ويطلب منهم أن يضعوا كل عبارة في خانة في إحدى عشرة خانة حيث تكون أكثر العبارات إيجابية في الخانة رقم (1) وأكثرها سلبية في الخانة رقم (11) والمتوسطة في الخانة رقم (6)... وهكذا.

الرتبة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
العبارة											

ثم تستبعد العبارات الغامضة أو الغير مناسبة والتي اختلف بشأنها المحكمون، ويستبقى العبارات التي أجمعوا عليها، ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لهذه العبارة من قبل كل المحكمين وتكون قيمة المتوسط "حسب عدد المحكمين" هي الوزن الذي يعطي لهذه العبارة. ثم يختار أنسب هذه العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريباً"، وتتوزع فيما بينها لتمثل مدى واسعاً من الشدة على بعد الإيجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وتستبعد العبارات المكررة من حيث تمثيلها لوزن معين. ويلاحظ أن العبارات تكتب في المقياس بشكل عشوائي، بحيث يحكم الفرد على العبارة من حيث تأثير محتواها عليه ومدى تمشي هذا المحتوى مع اتجاهه. هذا ويدل الوزن العالي على الاتجاه السلبي، والوزن المنخفض على الاتجاه الموجب. يتكون المقياس الواحد عادة من عبارات تتراوح بين 20- 50 عبارة.

وفيما يلي نموذج توضيحي لبعض العبارات المختارة من 32 عبارة يضمها المقياس الأساسي لقياس الاتجاه نحو الحرب بطريقة ثرستون وفي مقابل كل منها أوزانها (والتي لا تظهر في الاختبار الفعلي). وهنا نلاحظ أن الأوزان الأقل هي المضادة للحرب والمناصرة للسلم، والأوزان الأعلى هي المناصرة للحرب والمناهضة للسلم.

	الأوزان
ليس هناك أي مبرر معقول للحرب	(1.3)
الحرب صراع مرير عديم النفع ينتج عنه تحطيم النفس	(1.4)
الحرب فناء لا داعي له للنفوس البشرية	(2.4)
إن مكاسب الحرب لا تساوي بؤسها ومآسيها	(3.2)
نحن لا نريد حروباً أخرى إذا أمكن تفاديها بدون فقدان لكرامتنا	(4.5)
من الصعب أن نقرر ما إذا كانت الحروب ضارة أم نافعة	(5.5)
هناك بعض الآراء تؤيد الحرب	(6.6)
في ظروف معينة. تكون الحرب ضرورية لتحقيق العدل	(7.5)
الحرب تثير همم وجهود الرجال	(9.8)
أسمى واجبات الرجل أن يحارب لتحقيق قوة ومجد وطنه	(10.8)

وعلى المفحوص أن يضع علامة (+) إلى جانب العبارة التي يرى أنه موافق عليها ويكون تقدير الشخص هو متوسط أوزان العبارات التي وضع العلامات مقابلها.

استخدمت طريقة ثرستون لقياس الاتجاهات نحو الحروب ونحو الكنيسة، ونحو تنظيم النسل، ونحو الزنوج، ونحو الصينيين... وهكذا.

ومما سبق يتضح لنا أن مقياس ثرستون يتحقق فيه التساوي بين الوحدات كما أنها تتدرج تدرجاً مناسباً. كما أن ثباته وصدقه مرتفعان إذا أعد إعداداً دقيقاً. وهذا المقياس يحدد للمفحوص درجة معينة من التأييد أو المعارضة.

ولكن يلحظ على هذا المقياس بأنه يستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً في إعداده وأن الأوزان تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين منهم.

بالإضافة إلى أن هذا المقياس كما يرى حمزة (1982) لا يعطي فكرة عن شدة الاتجاه، لأن الموافقة على العبارة نفسها تصحح دائماً بالطريقة نفسها بصرف النظر

عن شدة اتجاه المستجيب لها، فقد يكون موافقاً بشدة أو موافقاً إلى حد ما. كما أن هذا المقياس لا يحدد لنا المدى الذي تغطيه اتجاهات التأييد أو المعارضة، أي الموضوعات التي يشملها المقياس.

3- مقياس ليكرت (**Likert Scale 1932**):

عاب ليكرت **Likert** على طريقة ثرستون الصعوبة والتعقيد، ورأى أنه من الأفضل بناء مقياس موحد للتأييد والرفض حيث ينظر إلى الاتجاه كمسطرة متدرجة يحدد لها قطبين الأول يمثل أقصى درجات التأييد والثاني أقصى درجات الرفض والمثال التالي يوضح الاتجاه نحو المرأة:

العبارة	أوافق تماماً	أوافق كثيراً	أوافق إلى حد ما	ليس لي رأي معين	أعارض إلى حد ما	أعارض كثيراً	أعارض تماماً
أ- المرأة أقل من الرجل في الذكاء. ب- البيت هو المكان الطبيعي للمرأة. جـ- المرأة أكثر خضوعاً للعاطفة منها للعقل.							

ولهذا يعتبر مقياس ليكرت أكثر سهولة وأكثر ثباتاً من مقياس ثورستون كما أنه من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعاً نظراً لسهولة تطبيقه وتصحيحه واستخراج نتائجه، وهو يتكون من عدد فردي من الأوزان المتدرجة لا يقل مجموعها عن ثلاثة أوزان ولا يزيد عن أحد عشر وزناً، بحيث تتدرج هذه الأوزان من الموافقة المطلقة

وتأخذ أعلى وزن في المقياس إلى المعارضة المطلقة ويمثلها أدنى وزن فيه، في حين أن الوزن الوسط يمثل نقطة الحياد بين الموافقة والمعارضة.

فعندما يكون المقياس ثلاثياً مثلاً يكون أشد الأوزان موافقة رقم (3)، وأكثرها معارضة (1) مثل:

أوافق	لا أدري	لا أوافق
(3)	(2)	(1)

أما في المقياس الخماسي فيكون أشدها في الموافقة الوزن رقم (5) وأشدها معارضة رقم (1)، ويمثل الحياد الوزن رقم (3) مثلاً:

أوافق جداً	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق نهائياً
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

ويرى عمر (1988) بأنه يفضل استخدام المقياس ذي الأوزان السبعة في قياس الاتجاهات عند الناس نحو الظواهر الاجتماعية والسلوكية المتنوعة نظراً لسهولة تطبيقه وتصحيحه، واستخراج نتائجه أكثر من المقاييس الأخرى (ذات الأوزان التسعة أو الإحدى عشرة)، كما أنه أكثر دقة وموضوعية من المقاييس ذات الأوزان الثلاثية والخماسية.

ويتم بناء المقياس وفقاً لطريقة ليكرت مروراً بالخطوات التالية:

أ- جميع أكبر عدد من العبارات التي تتعلق بموضوع الاتجاه المراد قياسه لتمثل التأييد التام وإلى المعارضة المتطرفة وذلك من الدراسات والكتب والمجلات العلمية.

ب- عرض العبارات على لجنة من الخبراء والمحكمين لبيان مدى انتماء كل عبارة، إلى موضوع الاتجاه المراد قياسه مع تحديد استجاباتهم حول كل عبارة وفقاً للآتي: أوافق بشدة (5)، أميل للموافقة (4)، غير متأكد (3)، أميل إلى المعارضة (2)، أعارض بشدة (1).

جـ- تحليـل اسـتجابات المحكمـين واختيـار العبـارات التـي حصـلت عـلى أعـلى الدرجات والتي أجمع عليها المحكمون لتشكل عبارات المقياس- يطبق المقيـاس عـلى عينة مناسبة، ويصحح بجمع الأوزان المختلفة التي تعبر عن استجابات الفرد الواحـد لبنوده الكلية.

هـ- يحسب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الـترابط بـين درجـة كـل بند من بنوده والدرجة الكلية للمقياس لتحديد مدى صلاحية كل بند من بنوده.

و- يطبق المقياس بعد التأكد من الاتساق الداخلي له على عينة ممثلة للمجتمع المدروس ويصحح بجمع الأوزان المختلفـة التـي تعـبر عـن اسـتجابات الفـرد الواحـد لبنوده حيث تدل الدرجة العالية على الاتجـاه الإيجـابي نحـو الظـاهرة المـراد قيـاس الاتجاه نحوها، أما الدرجة المنخفضة فتدل على الاتجاه السـلبي نحوهـا. ولابـد عنـد بناء المقياس أن يكون فيه عدد متساو تقريباً من العبارات الموجبة والسالبة عـلى أن تكون كلها مرتبطة بموضوع الاتجاه.

ولهذا يمكن إجراء دراسة مقارنة بين مجموعتين مـن الأفـراد لقيـاس اتجاهـاتهم نحو موضوع مـن الموضـوعات وذلـك ومـن خـلال اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لكلتـا المجمـوعتين باسـتخدام المقيـاس نفسـه، ثـم مقارنـة المتوسطات والانحرافات المعيارية مع بعضها البعض واختبار فيما إذا كانـت الفـروق ذات دلالة إحصائية أم لا وذلك باستخدام اختبار ت (**T- Test**). والجدير بالملاحظـة فإن تفسير نتائج قياس الاتجاهات ليس أمراً سهلاً، حيث أن ذلـك يتطلـب أن يكـون القائم به على علم بكثير من الأصول المنهجية التي يقوم عليها القياس السـيكولوجي، وعلى علم بأصول تفسير البيانات الإحصائية.

وبالطريقة نفسها قدم ريتشارد كريستي (**R. Christic**) وفلورانس جايس (**F. Geis**) استبيانات لقياس الاتجـاه نحـو الميكافيليـة. والميكافيليـة كـما يـرى كريسـتي وجايس (1970) هي النزعة إلى استغلال الناس الآخرين والتمتع بذلك. وأظهر

ميكافيلي في كتاباته في القرن السادس عشر. كما أظهر كريستي وجايس، أن هناك على الأقل ثلاثة مكونات للميكافيلية:

المكون الأول هو "أن الأشخاص الآخرين هم عموماً جبناء وضعاف والميل إلى استخدام الحيلة والغش في الاتصالات الشخصية، ثم إغفال عام للأخلاق التقليدية".

أما المكون الثاني فهو "أنه من الحكمة تملق الأشخاص المهمين" في حين يرى المكون الثالث "أن الذين يعانون من أمراض مزمنة يجب أن يكون لهم اختيار الموت بدون ألم".

وقد أعدت استبانة منتقاة بعناية تم اختبارها من حيث قدرتها التمييزية لتعكس كل جانب من هذه الجوانب، وتقدم الاستبانة إلى المفحوصين للتعبير عن شدة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة (لامبرت 1987).

4- طريقة جثمان:

حاول "جثمان" (**1950 ،Guthman 1947**) إنشاء مقياس تجميعي متدرج يحقق فيه شرطاً هاماً هو أنه إذا وافق على عبارة معينة فيه فلابد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها. ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها، والعليا التي لم يوافق عليها. وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة في هذا المقياس إلا إذا كانا قد اختارا العبارات نفسها.

أما طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت، وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسياً توضع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة.

مثال: نموذج مقياس جثمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة.

1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافياً لتثقيف الذفرد.	نعم : : : : لا
2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد.	نعم : لا
3- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد.	نعم : لا
4- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد.	نعم : لا
5- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة.	نعم : : : : لا

إن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه جثمان:

وهذا الشرط نفسه جعل استخدام طريقة جثمان في قياس الاتجاهات محدوداً (حمزة، 1982).

5- طريقة أوزجود لتمايز معاني المفاهيم ودلالات الألفاظ (1957):

وضع شارلس أوزجود **Osgood** وسوسي **Suci** وتاننبوم **Tannenbaum** طريقة في عام 1957 عرفت بطريقة تمايز المعاني وذلك لقياس المعاني أولاً ثم استخدمت فيما بعد لقياس الاتجاهات.

ويرى أوزجود وزملاؤه أن لكل لفظ نوعين من المعاني أو مدلولين:

الأول: ويشير إلى المدلول المادي الذي يصدق ويشير إليه اللفظ.

والثاني: ويشير إلى المعنى الانفعالي الوجداني أو البطانة الوجدانية للفظ.

والمدلول الثاني هو الذي يحدد اتجاه الشخص نحو الموضوع.

ولهذا يمكن من خلال هذا المقياس التعرف على معلومات كمية عن معاني بعض المفاهيم الاجتماعية عند جماعة معينة عن طريق وضع درجات للمقاييس تفضل بين مفهوم وآخر، ويستخدم لذلك مقياس متدرج كل نقطة عليه تتضمن صفتين متقابلتين (متناقضتين) مثل:

حسن 7 6 5 4 3 2 1 رديء

حسن (الصفة الموجبة وتمثل الدرجة (7).. ورديء تمثل الدرجة (1) وتمثل الصفة السيئة على سلم مكون من سبع درجات. والدرجة (4) تمثل الصفة الوسط.

وقد قام أوزجود بتطبيق هذا المقياس على عينة كبيرة من المفحوصين وأخضع النتائج للتحليل العاملي وكانت العوامل التي انتهى إليها هي:

- عامل القوة.
- عامل الحسن والقبح.
- عامل النشاط والخمول.

6- مقياس التفضيل الجمالي (1982):

قام الأستاذ الدكتور عبد السلام الشيخ بإعداد مقياس الاتجاه نحو التفضيل الجمالي في عام 1982 وطبقه على عينة من طلاب الجامعة في جمهورية مصر العربية والجديد في هذا المقياس أنه لا يعطي درجة واحدة للاتجاه وكأنه بعد واحد بل يعطي ثلاث درجات تعتبر جديدة تماماً على أي مقياس للاتجاه هي:

- شدة الاتجاه: أي شدة استجابات الفرد نحو موضوع الاتجاه وما يتفرع عنه.
- اتساع أو طلاقة الاتجاه: ويعني عدد الأفراد التي يغطيها الاتجاه.
- مرونة الاتجاه: ويعني تعدد الفئات التي تنتقل الاستجابة بينها أي من فئة إلى أخرى (الشيخ، 1992).

7- طريقة الانتخاب:

تعتبر هذه الطريقة سهلة في استخدامها وفي تحليل نتائجها. والمبدأ الأساسي فيها يكون بإعداد استفتاء يشمل عدة موضوعات على هيئة مواقف اجتماعية ثم يطلب من المفحوص اختيار أحب الموضوعات إلى نفسه أو أبغضها عنده.. بعد ذلك يقوم الباحث بإحصاء عدد اختيارات القبول واختيارات الرفض التي حصل عليها كل موضوع من موضوعات الاستفتاء ثم يحول ذلك إلى نسب مئوية بحيث يمكن المقارنة بينها.

8- طريقة الترتيب:

تقوم هذه الطريقة على فكرة ترتيب موضوعات الاستفتاء أو المقياس حسب نوع الاتجاه المراد قياسه. فالمقياس مكون من عدد محدود من الموضوعات وفيه يطلب من المفحوص أن يرتب هذه الموضوعات حسب درجة ميله نحوها أو نفوره منها. ويمكن أن نسوق المثال التالي كدليل على ذلك:

رتب الرغبات الدراسية التالية وذلك وفقاً لدرجة ميلك نحوها بحيث يكون الموضوع الأول أكثرها حباً بالنسبة لك والموضوع الآخر أقلها أو أبغضها عندك.

الهندسة- العلوم- التربية- الآداب- الطب.

هذا وقد تتخذ استجابة الفرد الترتيب التالي:

1- الطب.
2- الهندسة.
3- العلوم.
4- التربية.
5- الآداب.

ولهذا يكون على الباحث أن يسجل درجات عدد كبير من الأفراد، ثم يحسب متوسط الدرجات التي تدل على كل موضوع من موضوعات الاتجاه ويحللها إحصائياً.

9- الاختبارات الإسقاطية/.. (1)و (2):

وهنا يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، ويطلب من المفحوص ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره. تتميز الاختبارات الإسقاطية بأنها تقيس إلى جانب الاتجاهات بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات.

ومن أهم الاختبارات الإسقاطية لقياس الاتجاهات ما يلي:

أ- الاختبارات المصورة:

وهنا تعرض على الفحوص بعض الصور التي تحتوي مثلاً جماعة من العمال وقائداً أو جماعة من الفلاحين أو نساء أو زنوجاً... الخ. ويطلب من المفحوص ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة. استخدم "بروشانسكي" (1943، 1959) هذا الأسلوب لدراسة الاتجاه نحو العمال بأن خلط بعض صور اختبار تفهم الموضوع (**TAT**) ببعض صور العمال، وعن طريق هذه الصور يمكن معرفة الاتجاهات من المشاكل العمالية والنشاطات النقابية.

ب- الأساليب اللفظية:

ومنها:

– تداعي الكلمات، يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

- تكملة الجمل، وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد إلى ذهنه. وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة.

- تكملة القصص، هنا يقدم الشخص قصة ناقصة تدور حول قضية اجتماعية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.

- الأسئلة الإسقاطية، قد يسأل الباحث المفحوص عدة أسئلة منها، (ما الذي تفعله لو أصبحت قائداً... الخ).

جـ- أساليب اللعب:

وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية. مثلاً تمثل الدمى الوالدين والأخوة والمدرسين والأطفال الآخرين... الخ. ويعبر الطفل أثناء اللعب عن اتجاهاته نحو هذه الشخصيات في مواقف اجتماعية معينة.

د- تمثيل الأدوار الاجتماعية (السيكودراما والسوسيودراما):

ابتدع هذا الأسلوب مورينو (**Moreno**) حيث يمثل الفرد موقفاً اجتماعياً بالاشتراك مع الآخرين. فقد يطلب من الطالب تمثيل دوره كطالب بالنسبة لأدوار أخرى كدور مدرسه أو زملائه. وهنا يمكن دراسة السلوك الاجتماعي والاتجاهات النفسية بالإضافة إلى إمكانية استخدامها كوسيلة لعلاج المشكلات والاضطرابات النفسية الاجتماعية.

الفصل التاسع

سيكولوجية القيادة

- أهمية القيادة.
- القيادة والقائد.
- القيادة والرئاسة.
- نظريات القيادة.

نظرية الرجل العظيم.

- نظرية السمات.
- النظرية الموقفية.
- النظرية التفاعلية.
- النظرية الوظيفية.
- نظرية التعويض.

- السلوك القيادي.
- العوامل التي تسهم في عمليتي القيادة والتبعية.
- أنواع القيادة.

  - القيادة الديمقراطية.
  - القيادة التسلطية (الدكتاتورية أو الاستبدادية).
  - القيادة الفوضوية.

- اختيار القادة.
- التدريب على القيادة.

- طرق التدريب على القيادة.

1- تمثيل الأدوار.

2- الملاحظة والخبرة الشخصية العارضة.

3- الطرق الشكلية لنقل المعلومات وتعليم المهارات.

4- طريقة الجماعة المعملية.

الفصل التاسع

سيكولوجية القيادة **Leadership**

أهمية القيادة:

يصبح للجماعة بنيان إذا ما اجتمع عدد من الأفراد تلقائياً أو بأمر. ويقوم بنيان الجماعة على تحديد الأدوار ووجود المعايير. ومن الأدوار التي تتكون الدور القيادي. وربما لا يحس الأفراد في الجماعة غير الرسمية كجماعات الأصدقاء بوجود هذه القيادة لأنهم يعتبرون كافة الأفراد في الجماعة سواسية. ولكن هذه القيادة تكون موجودة في بنيان الجماعة، فهي تظهر بشكل تلقائي في أي جماعة بشرية. كما تعتبر القيادة نوعاً معيناً خاصاً من الأدوار يقوم بها الأفراد أثناء تفاعلهم مع غيرهم من أفراد الجماعة. كما أن الفرد الذي تكون له السيطرة في الجماعة ويعمل على توجيه أفرادها وجهودهم في سبيل الغاية المشتركة ويكون له تأثير في الجماعة وفي النحو الذي يسلكونه، نسميه قائداً. ولكن القيادة ليست حكراً بفرد أو بأفراد، وإنما تختلف من جماعة إلى أخرى، ومن موقف إلى موقف آخر، كما أنها تتحدد بنوع وطبيعة العمل الذي تقوم به الجماعة. فهي ظاهرة اجتماعية تتأثر بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أنها تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة المجتمع. فالقادة هم الذين يقودون جماعاتهم إلى الأهداف المبتغاة، والمجتمع هو الذي يخلق قادته من خلال ما يوفره لهم من فرص النمو والنجاح، وبما يقدم لهم من فرص للتعليم والتدريب واكتساب الخبرات. فالقائد كما ترى عطية (1992) يجب أن يتميز عموماً بالقدرة على التخطيط وإثارة الدافع، كما أن تحقيق أهداف الجماعة يساعد على نجاح القائد. لذا فإن القيادة والتبعية وجهان لعملة واحدة. وأنهما متعاقبان ينتقل الفرد في سلوكه بينهما. فالقيادة دائماً تفاعل اجتماعي نشط ومؤثر وموجه وليست

مجرد مركز ومكانة وهكذا فقد تكون القيادة رسمية وقد تكون غير رسمية، والقيادة الرسمية العالية تكون في موقف أحسن. وتسيطر القيادة غير الرسمية وغير العلنية في حالة ضعف القيادة الأولى أو غيابها أو في حالة رفض الجماعة لها. كما أن تعدد مسؤوليات القيادة الرسمية يضطرها إلى إعطاء بعض اختصاصها لمديري المكاتب والسكرتارية الذين يصبحون شركاء في القيادة. فالقيادة توجد من أجل الجماعة حيث سمحت معاييرها وبناؤها للقدرات الخاصة لأحد أعضائها أن تستخدم لصالح الجميع. فمفهوم القيادة يرتبط بالجماعة أكثر من ارتباطه بالأفراد. ويرى مختار (1982م) أن للقيادة معان كبيرة في المجتمعات المعاصرة بل ويتوقف عليها سلام العالم وتقدمه، فعلى أساسها تتحدد معالم العلاقة بين الشعوب، وما يسوده من سلام أو توتر.

القيادة والقائد:

كثر استخدام مفهومي القيادة والقائد بشكل متبادل بالرغم من أنهما يشيران إلى نواح مختلفة في الجماعة. فالقيادة عملية تبادل التأثير والتأثر بينها وبين الجماعة. أما القائد فيمثل عنصراً هاماً في عملية القيادة، غير أن هناك عناصر أخرى لها أهميتها. كما أن موضوع القيادة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الهامة للجماعة. فالقيادة سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحن هذه الأهداف وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء والحفاظ على تماسك الجماعة وبالتالي يصبح القائد مركز الإشعاع في نشاط الجماعة بما يتمتع به من مركز يسمح له بإحداث التأثير لتحقيق أهدافها ولهذا لابد من التمييز بين تعريف القيادة وتعريف القائد كما يلي:

فقد عرف كارتر (**Carter 1053**) القائد بأنه ذلك الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة (أبو النيل، 1985، ص323).

أما جلال (1984، ص226) فقد عرف القائد بأنه ذلك العنصر من الجماعة الذي يؤدي توليه القيادة في موقف من مواقف الجماعة إلى تغيير الموقف حتى يصبح مشبعاً لحجاتها ككل".

في حين أن زهران (1977، ص269) عرف القائد "بأنه شخص يقود جماعة من الأفراد ويؤثر في سلوكهم ويوجه عملهم".

فالقائد من وجهة نظرنا ليس إلا شخصاً يقود جماعة معينة له قوة تأثير على سلوك هذه الجماعة ويوجهها نحو هدف ما ويسعى إلى تحقيقه.

أما القيادة فقد عرفها ستوجديل (**Stogdill 1950**) بأنها "عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه" (انظر أبو النيل، 1985، ص322).

كما عرفها بيجور (1935) بأنها "نوع من العلاقة بين شخص ما وبين بيئته بحيث تكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على أفراد الجماعة الآخرين في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه".

أما عمر (1988، ص402) فعرف القيادة بأنها "القوة المهيمنة على إدارة العمل الجماعي الكلي في نطاق أي جماعة تتولاها والمسئولة عن تصريف شؤون أعضائها والموجهة لسلوكياتهم نحو تحقيق أهدافها".

ولهذا نعرف القيادة بأنها عملية يحدث فيها علاقة بين شخص ما وجماعة معينة بحيث يتمكن بقوة إرادته وبصيرته أن يوجهها نحو هدف مشترك ويسعى لتحقيقه".,

من خلال التعريفات السابقة نرى أنه إذا أردنا فهم القيادة لابد من فهم العلاقة بين عناصر ثلاثة متداخلة هي:

1- القائد: بخصائصه وإمكاناته التي تساع على تحديد أهداف الجماعة.

2- الموقـف: ويتضـمن الوظـائف والأهـداف المرغـوب تحقيقهـا وغيرهـا مـن الظروف.

3- الأتباع: بخصائصهم ودوافعهم وإمكاناتهم.

القيادة والرئاسة:

يحذر "جب" (**Gibb 1969**) من الخلط بـين القيـادة والرئاسـة، فـالبعض يـزعم بأن القيادة هي الرئاسة التي تخـول لصـاحبها الحـق في شـغل مركـز المـدبر لشـؤون الآخرين. والحق أن الرئاسة غير القيـادة، فالرئاسـة تكـون بـالتعيين أو بالاختيـار، أمـا القيادة فتظهر تلقائية في الغالب، وتكون مسبوقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من الأشخاص. وهذا يعني بأن التفاعل الـديناميكي بـين الأفـراد شرط ضروري لظهـور القيـادة الأصـلية.. والقيـادة الرئاسـية لا تتـوفر إلا في المجتمعـات المنظمـة واضـحة التكوين، كفرق الجـيش والألويـة، وهـي لا تتحقـق في جماعـات اللعـب (مـراهقين، سكان الحي). وقد حدد (جب **Gibb**) فروقاً رئيسية بين القيادة والرئاسة أهمهـا مـا يلي:

1- تقوم الرئاسة نتيجة لنظام محدد، وليس بفعل إقرار الجماعة بفضـل القائـد عليها من خلال مساهمته في تحقيق أهدافها.

2- إن الهدف المشترك يتخيره الرئيس في حدود مصالحه وعلى ضوء منفعته أمـا الجماعة الذي يسيرها القائد فإنها هي التي ترسـم الهـدف المشـترك الـذي ينبـع مـن داخلها.

3- نجد الهوة بين الرئيس والمرؤوس واسعة في الرئاسة، كـما أن سـلطة الـرئيس مستمدة من خارج الجماعة. ويعمل الرئيس على استمرار هـذه الهـوة حتـى يسـهل عليه

تسيير دفة الحكم في الوجهة التي يريدها. أما القيادة فالهوة بين الرئيس والمرؤوس ضعيفة جداً وسلطة القائد مستمدة من الجماعة نفسها.

4- يستمد القائد سلطته من الجماعة أما سلطة الرئيس فهي مستمدة من سلطة خارج الجماعة ولا يمكن وصف الأفراد في هذه الحالة بأنهم تابعون حيث أنهم يقبلون سلطته خوفاً من العقاب (حمزة 1982م).

وهذا لا يعني استحالة الجمع بين الصفتين، فالرئيس الناجح هو الذي يقرب في سلوكه مع الجماعة من القائد، إنه يجمع بين صفات الرئيس وصفات القائد.

ومثال ذلك: ضابط الجيش الذي يمثل رئيساً لجنوده، ويصبح قائداً وزعيماً لهم يسلم له الجند عن طواعية وتقدير لتضحياته في سبيلهم وسهره على رعاية مصالحهم.

نظريات القيادة:

تتعدد نظريات القيادة بتعدد البحث في سيكولوجية القيادة، وأهم هذه النظريات:

1- نظرية الرجل العظيم : (**The Great Man Theory**)

تعتبر هذه النظرية من النظريات القديمة الأولى التي تفسر مفهوم القيادة على أسس وراثية، حيث تؤكد أن التغيرات في الحياة الاجتماعية تتحقق عن طريق أفراد ذوي قدرات ومواهب عظيمة، وخصائص عبقرية غير عادية تجعل منهم قادة أياً كانت المواقف الاجتماعية التي يواجهونها. ومن أهم دعاة هذه النظرية (فرانسيس جالتون (**Galton** الذي قدم عدداً من البيانات الإحصائية والوراثية تأييداً لنظريته. وهذه النظرية تحمل في طياتها بعض الصدق مما يجعلها مستساغة لغير العقول الناقدة، إن القائد يستطيع أن يحدث تغييراً معيناً حيث تكون الجماعة مستعدة لهذا

التغيير، ولكنه قد يعجز عن إحداث مثل هـذا التغيـير في فـترة أخـرى. وتفسـير ذلك ليس في تغيير القائد عادة، ولكنه في تغيير الظروف الاجتماعية. والتـاريخ حافـل بأمثلة تتعلق بالرجال العظام.

2- نظرية السمات:

اهتمت البحوث المبكرة عن القيادة بدراسـة سـمات شخصـية القائـد ومميزاتـه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعيـة. لقـد قامـت نظريـة السـمات أول الأمـر على أن القيادة سمة موحدة يتميز بها القادة أينما وجـدوا بصرف النظـر عـن نـوع القائد أو الموقف أو الثقافة. فالقادة يمتلكون هـذه السـمات بـالولادة مـما يجعلهـم يختلفون عن غيرهم من الأتباع، وتؤهلهم في الوقت نفسه لأن يكونوا قادة.

إن وجهة نظر أصحاب نظرية السـمات تنبـع مـن الفكـر الفلسـفي الـذي كـان سائداً في الغرب، حيث كان يعتقد أن الفرد يمكن أن يصـل إلى مـا يريـد متـى كانـت لديه القدرة والمثابرة. والقادة يصبحون قادة لأنهم يمتلكون تلك القدرة بالإضـافة إلى خصائص شخصية مرتبطة بالقيادة.

وقد دلت دراسة ستوجديل (**Stogdill 1948**) وغيرها من الدراسات بأن هنـاك ارتباطاً موجباً بين عدد من السمات التي يمتلكها القائد والقيادة فقد وجد أن القائـد يزيد عن متوسط الجماعة في الذكاء وتحمل المسؤولية والمشـاركة والمثـابرة والمبـادأة الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية والاعتماد على النفس وكذلك العلم. وقـد انتقدت هذه النظرية حيث أن الأسس البحثية التي قامت عليها مشكوك في صحتها، لأن الجماعات التي أجريت عليها الدراسات والبحوث لم تكن متجانسة ولا متشابهة، ولم توثق إلى درجة الصدق والثبات، بالإضافة إلى وجود متغيرات أخرى تفسر مفهـوم القيادة بدرجة أكبر.

وتشير نتائج البحوث أنه ليست هناك سمة عامة أو دلائل تفسر القيادة على أساس سمات معينة في كل المجالات. كما ركز البعض على توافر بعض السمات الخاصة أو زيادة في بعض السمات العادية أو توافر سمات فوق العادية. وكانت معظم سمات القائد فيما مضى نظرية مبالغاً فيها تعبر عما يود الناس أن تكون ولا تدل على ما هو كائن فعلاً. ويلاحظ أن السمات والخصائص والقدرات التي تميز القائد تختلف من جماعة لأخرى حسب وظيفتها أو تغير هذه الوظيفة نتيجة للظروف الاجتماعية التي تمر بها الجماعة.

إن الفرق بين القائد والأتباع فيما يتعلق بسمات القيادة إنما هو فرق في الدرجة وليس في النوع. وأن الأهمية النسبية لهذه السمات تتوقف على طبيعة المواقف الاجتماعية التي توجد فيها الجماعة والأهداف التي تسعى الجماعة لتحقيقها، وأن أهمية هذه السمات تتغير على مر الزمن بالنسبة للجماعة (زهران، 1977).

وقد أسفرت نتائج البحوث والدراسات عن قوائم من سمات القائد (ستوجديل، 1948) أهمها:

أ- السمات الشخصية:

درست الصلة بين القيادة وبعض سمات الشخصية فوجد أن هذه الصلة تتوقف على اتجاهات المجموعة وقيمها.

فقد وجد "باتردج" (**Partridge" 1934**) أن معامل الارتباط بين المركز القيادي وحسن الهندام أو رشاقة المنظر بلغ 00،81 كما وجد "آكرسون" (**Ackerson 1942**) أن القائد في الأولاد والبنات الجانحين أميل إلى أن يكون رث الثياب قبيح المنظر بمعامل ارتباط 00،3 أما "دنكرلي" (**Dunkerly 1940**) فوجد أن الطالبات اللائي اختارتهن المجموعات التي توافرت على دراستها للقيام بالدور القيادي في النشاط الاجتماعي أكثر حسناً في المنظر من المجموعة لدرجة ذات

دلالة إحصائية. في حين أن الطالبات اللائي اختارتهن المجموعة للاضطلاع بالدور القيادي في المجالات العلمية والدينية لم يختلفن عن سائر المجموعة كثيراً. كذلك وجد من خلال بعض الدراسات بلنجراث (**Bellingrath 1930**) أن القادة أكثر حيوية من الاتباع وأوفر نشاطاً. وقد قيل في تعليل ذلك أن الحيوية ووفرة النشاط لازمة من أجل متابعة أهداف الجماعة أياً كان نوعها.

ب- السمات العقلية المعرفية:

يعتبر الذكاء أحد العوامل المهمة في القيادة، ذلك أن القائد يظهر عندما تجابه الجماعة بمشكلة تتطلب الحل. فكثير من السلوك الفردي والجماعي يتطلب حلاً للمشكلات، ووجود مشكلة جماعية يعتبر شرطاً لازماً لقيادة الجماعة. كما أن الجماعة تتخير لقيادتها أقدر أعضائها على حل مشاكلها وتحقيق أهدافها. وقد لوحظ أن تفوق القادة على التابعين في الذكاء يزداد في الجماعات التي تكون غايتها عقلية معرفية عنه في الجماعات التي تكون غاياتها وأهدافها عملية روتينية.

وقد لوحظ أيضاً أن القادة يجب أن لا يفوقوا الاتباع في ذكائهم بأكثر من انحرافين معياريين حتى لا يصبح الفارق بينهم عائقاً في قيام علاقات مناسبة معهم حين تختلف ميول الفرد في الذكاء وقيمه واتجاهاته عن ميول الاتباع. كما يهون عنده أمر قيادة الجماعة وسياستها فلا يجد في تولي شؤونها أمراً يزهيه أو يستحق أن يبذل فيه مجهوده. كما يتحول طموحه عن قيادتها السياسية إلى قيادتها الفكرية والثقافية وقد أوضحت الدراسات التجريبية أن الجماهير تفضل أن يتولى قيادتها رجال تفهمهم على أن يتولى أمرها رجال لا يطيقون فهمهم ومسايرتهم لسعة ما بينهم من فروق في العطاء الذهني.

وترى هولنجورث (**Hollingorth 1942**) أن نمط القيادة لن ينشأ بل سوف ينهار إذا زاد الفرق بين نسبة ذكاء القائد والاتباع عن /30 نقطة/ بصفة عامة بين جماعات الأطفال.

إن الذكاء وحده لا يصنع القادة، ولابد من وجود متغيرات أخرى مثل الغنى الثقافي والثراء المعرفي، وسعة الأفق، وبعد النظر، ونفاذ البصيرة، والقدرة على التنبؤ بالمفاجآت، والاستعداد لها، وحسن التصرف، وسعة الإدراك، والتفكير، والطلاقة اللفظية، والسرعة في اتخاذ القرارات، والنضج الانفعالي.. الخ (حمزة، 1982).

جـ- السمات الانفعالية:

لقد لوحظ من خلال الدراسات المختلفة أن القادة يتصفون بالثبات والنضج الانفعالي، وقوة الإرادة، والثقة بالنفس والقدرة على المبادرة.

ففي دراسة "ريتشارد سون وهانارلت" (1944) بينت أن قادة طلاب الجامعات والجماعات الأخرى التي تضم البالغين يحصلون على تقديرات أعلى في الثقة بالنفس في اختبار برنرويتر .(**Bernreuter**) كما وجد كوكس (**Cox 1966**) أن القادة الكبار يتميزون بالثقة بالنفس وبمعرفة الناس والميل إلى السيطرة والاستئثار بإعجاب الآخرين والرغبة في أن تتسلط عليهم الأضواء.

وفي بحوث "دريك" (**Drake 1944**) وجد أن معامل الارتباط 0،59 بين التقديرات عن الثقة بالنفس والمكانة القيادية. كما يرى عبد الرحيم (1981) أن القائد لابد أن يتمتع بالاتزان الانفعالي فيستجيب بروية للمثيرات المختلفة، ويتقبل النقد دون إثارة شديدة، ولديه قدرة على التوافق مع الآخرين. فالقائد الذي يفقد الشعور بالأمن يعجز عن اتخاذ صحيحة. وقد قيل أن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يدفع الناس إلى وضع ليثقوا فيه، وأن يعيد للناس ثقتهم بأنفسهم.

د- السمات الاجتماعية والنفسية:

بينت الدراسات أن القادة يتسمون أكثر من الأتباع بالتعاون وتشجيع روح التعاون بين الأعضاء والقدرة على التعامل مع الجماعة. كما أن القائد أميل إلى الانبساطية وروح الفكاهة والمرح من الأتباع، وأقدر على الاحتفاظ بأعضاء الجماعة ومراعاة مشاعرهم. كما أنه أكثر أعضاء الجماعة ميلاً للمشاركة والإسهام الإيجابي في النشاط الاجتماعي، وعلى خلق روح معنوية عالية في الجماعة" (زهران، 1977).

كما ذهب "كرتش وكرتشفيلد" (**Krech and Cruchfield 1948**) أن شأن القائد شأن سائر أفراد الجماعة من حيث أنه يسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة، ولكنه يتميز عن سائر أفراد الجماعة بأن لديه من الحاجات النفسية ما لا قبل له بإشباعها إلا باتخاذ دور القيادة في الجماعة. ومن هذه الحاجات الحاجة إلى السيطرة وتركز السلطة في يده. فقد أكدت بعض الدراسات لهذه الناحية أن القادة أكثر رغبة في السيطرة من سائر الأفراد.

ولكن دراسات أخرى "كاتل وستايس" (**Cattel & Stice 1953**) أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين القادة وغيرهم في عامل السيطرة، مما يدل أن القيادة لا تعتمد على الحاجة للسيطرة. وهذا ما يجعلنا نشك في صحة الصورة التي ترى أن القادة يفرضون أنفسهم في مراكز القيادة فرضاً. والتفسير الأكثر اعتدالاً هو أن بعض السمات مثل قوة العزيمة، والإرادة والمثابرة من السمات التي تقدرها الجماعات بصورة خاصة إذا كانت هذه الجماعات قد لاقت سابقاً فشلاً وعناءً في مواجهة مشاكلها (حمزة، 1982).

3- النظرية الموقفية: : "**Situational Theory**:

تستند هذه النظرية إلى وجهة النظر البيئية. ففي ضوء هذه النظرية لا يظهر القائد إلا إذا تهيأت الظروف لاستخدام مهاراته وتحقيق مطامحه. فكفاءة الشخص

وإمكاناته لا تساعده وحدها في التوصل إلى المركز القيادي دون توافر الظروف والمواقف المناسبة لذلك. ويرى سويدفلد ورائك "**Suedfeld & Rank" 1976)** أن القائد الناجح هو الذي يستطيع التوافق مع الظروف الموقفية. كما يرى ستوجديل (1948) أن أي عضو في الجماعة قد يصلح لأن يكون قائداً في موقف معين ولكن لا يصح في موقف آخر، فقد يصلح مثلاً لقيادة الجماعة وقت الحرب ولكن لا يصلح لقيادتها وقت السلم. فخصائص الفرد تتغير حسب المواقف التي يوجد فيها.

ولكن لابد من الانتباه إلى أن سمات الموقف والظروف التي يوجد فيها الشخص لا يمكن فصلها عن سمات القائد كشخص، فلكي يحقق القائد النجاح في القيادة لابد أن يتحقق التفاعل بين عناصر الموقف وسمات القائد. وفضلاً عن ذلك فإن سمات القائد التي يبدو أنها ضرورية وفعالة في جماعة أو موقف، قد تختلف عن السمات الضرورية لقائد آخر في موقف مختلف. أي أن الجماعة يجب أن تتسم بالمرونة فتعهد بوظائف القيادة إلى مختلف الأعضاء باختلاف الظروف (حمزة، 1982).

4- النظرية التفاعلية: : "**Interaction al Theory**"

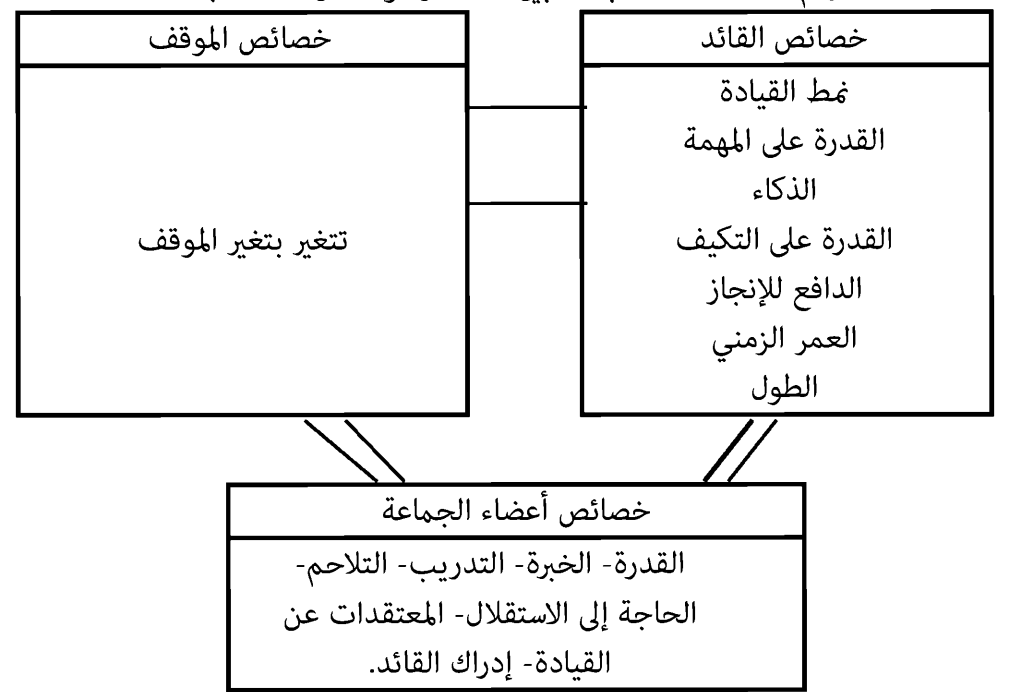
ترى هذه النظرية أن القيادة الناجحة ترتكز على التفاعل الإيجابي بين القائد والأعضاء في إطار من العلاقات الاجتماعية التي تربطهم ببعضهم البعض وفي ظل ظروف ومواقف معينة متاحة.

فالقيادة تظهر عندما تتكون الجماعة ويبرز دور كل عضو فيها في إطار عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يقوم كل من القائد وأعضاء الجماعة بعملية التبادل الاجتماعي، إذ يعطي القائد توجيهات من أجل التوصل إلى هدف يخدم الجماعة، كما أنه يقدم الإثابة والتعزيز لأعضاء الجماعة. وفي المقابل يمنح أعضاء الجماعة القائد الكثير من الاحترام والتقدير والدعم.

ولهذا فإن هذه النظرية تقوم على أساس التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة. بين القائد وشخصيته ونشاطه في الجماعة والأتباع، واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، والجماعة نفسها من حيث بناء العلاقات بين أفرادها وخصائصها وأهدافها وديناميااتها، وكذلك مع المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

والقائد كما يرى مرعي وآخرون (1984) هو الذي ينجح في التعبير عن حاجات وأهداف الجماعة من خلال تفاعله البناء مع تابعيه وتحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم. ويمكن توضيح العلاقة المتبادلة بين القائد والموقف وأعضاء الجماعة في الشكل رقم(7):

الشكل رقم (7): العلاقة المتبادلة بين القائد والموقف وأعضاء الجماعة



(الشيخ، 1992، ص112)

فالقائد يجب أن يكون عضواً في الجماعة. يشاركها مشكلاتها، ومعاييرها وأهدافها وآمالها، ويوطد الصلة مع أعضائها، ويحصل على تعاونهم. ويتوقف انتخاب القائد على إدراك الأعضاء له كأصلح شخص للقيام بمطالب هذا الدور الجماعي، وهي تتغير من موقف لموقف ومن عمل لعمل. فالقيادة تتوقف على الشخصية، وعلى الموقف الاجتماعي، وعلى التفاعل بينهما. وهناك اتجاه حديث يتمثل في نظرية القيادة المتمركزة حول الجماعة". وقد أسهم في بنائها جوردون "1955) "Gordon**) متأثراً بمنهج كارل روجرز (العلاج النفسي- المتمركز حول المتعالج). ويرى جوردن بأن هدف القيادة هو توزيع مسؤولياتها على أفراد الجماعة بحيث تنطلق طاقاتهم من عقالها، وتفسح المجال أمام ابتكاراتهم، فتسخر كل هذه الطاقات والابتكارات في خدمة الجماعة وحل مشكلاتها. وعلى القائد في ضوء هذه النظرية أن يتعرف على العوائق التي تقف في طريق تعلم الفرد كيف يشارك الجماعة بحرية كعضو طيب في هذه الجماعة. وبهذا الطريقة يتعلم الأفراد كيف يعتمدون على أنفسهم بدلاً من الاعتماد الكلي على قائدهم وكيف يسهمون بدور فعال في تشكيل مصائرهم. وفي ضوء هذه الاتجاهات الحديثة لابد من إعادة النظر في اختيار وتدريب القائد.

5-النظرية الوظيفية: : "**Functional Theory**"

ترى هذه النظرية أن القيادة ليست خاصية أو صفة للفرد ولكنها بالدرجة الأولى صفة للجماعة. فالقيادة وفقاً لهذه النظرية مجموعة من الوظائف لابد للجماعة من القيام بها في ظروف معينة لتحقيق أهدافها وكيفية إسهام كل عضو من أعضائها، ومن أهم دعاة هذه النظرية كاتل (**Catell**) وليبيت .(**Lippit**) فالنظرية الوظيفية ترى أن سمات القائد الضرورية لفاعلية عمل الجماعة تتغير وتختلف حسب خصائص الجماعة، كما أن الجماعة الواحدة قد تتطلب أنواعاً مختلفة من القادة في ظل ظروف ومواقف مختلفة. فالقيادة ليست سوى القيام بالوظائف الجماعية التي تساعد على تحقيق أهدافها ومهامها. ومهمتها هنا مهمة (وظيفة) تنظيمية. أما أعضاء

الجماعة فيقومون بكل الأعمال التـي مـن شـأنها أن تسـهم في تحقيـق أهـداف الجماعة وتحريكها نحو الهدف، وحفظ تماسك الأعضاء وتحسين التفاعل بينهم.

ويـرى كاتـل (1951 في بروشانسـكي وزايـرنبرنج 1970) أن سـلوك العضـو الـذي يحرك الجماعة يعتبر من وظيفة القيـادة إذ أن كـل أفـراد الجماعـة قـادة إلى درجـة كبيرة أو قليلة، بمعنى أن سلوكهم يختلف من حيث تحريك الجماعة نحو هدفها.

فالقيادة هنا قد يؤديها شخص واحد أو عدة أشـخاص مـن أعضـاء الجماعـة. إذ لكل عضو من أعضائها دور معين من أجل تحقيق هـدف الجماعـة أمـا دور القائـد، فوظيفته تنظيم الجماعة لتصل إلى أهدافها.

6- نظرية التعويض: : "**Compensation Theory**"

ترى هذه النظرية أن القائد يمكن أن يقوم بدورين في آن واحد.

* القيام بإنجاز مهمة معينة، حيث يعمل على تنظيم الجماعة، ويحقق أهـدافها بأعلى قدر من الكفاءة. ولكن يحدث أثناء حركة الجماعة نحو الهدف بعض الخسائر المعنوية كالإحباط والتوتر الذي يصاحب ذلك.

* أما الدور الثاني الذي يقوم به القائد فهو دور اجتماعي نفسيـ حيـث يتـدخل القائد مـن أجـل رفـع الـروح المعنويـة للجماعـة وتخفيـف حـدة التـوتر مـن خـلال التشجيع الذي يثيره في الجماعة لإعـادة الثقـة بـالنفس لهـا. وثقتهـا بقائـدها. وهـذا يكون تعويض للخسارة التي فقدته الجماعة في السعي نحو هـدفها ومـا رافـق ذلـك من توتر وإحباط.

السلوك القيادي:

يختلف الأفراد في استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم وأنماط سـلوكهم المكتسـبة. ويرى سلمى (1971) أن السلوك الإنساني هو محصلة للتفاعل الحاصـل بـين الإنسـان والموقف الاجتماعي الذي يوجـد فيـه ولهـذا فإنـه يـرى أن الإنسـان يـدرك المواقـف المختلفة التي تمر به ويحاول اسـتغلالها، واغتنـام الفرصـة السـانحة لتحقيـق رغباتـه وكل

ما يمكن أن يوصله إلى أهدافه في حدود القيود التي يفرضها الموقف. وبناءً على ذلك فقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة السلوك القيادي للتعرف إلى ما يمكـن أن يقوم به القائـد ضـمن موقـف معـين، وتوصـلوا مـن خـلال ذلـك إلى مجموعـة مـن الخصائص التي تميز هذا السلوك القيادي نذكر أهمها:

1- المبادرة والابتكار والمثابرة والطموح:

فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر أعضاء الجماعة إسهاماً في الأفكار وأول من يهتم بالسلوك الذي يصدر عن الجماعة وأكثرهم قدرة عـلى الابتكـار في المواقـف الاجتماعية.

كذلك أكدت الدراسات أن القادة أكثر من غيرهم تحملاً للمسؤولية وأكـثر عزمـاً وتصميماً ونضجاً ومراقبة لضمائرهم وضبطاً لنفوسهم.

2- المشاركة الاجتماعية:

فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مساهمة ونشاطاً وإيجابيـة في التفاعل الاجتماعي، ويدخل في ذلك الاشـتراك في أعـمال الجماعـة والسـعي للحصـول عـلى تقبـل الجماعـة والتعـاون والتكيـف معهـا بدرجـة كبـيرة مـن الـوعي والـذكاء الاجتماعي، فالفرد الذي يتميز بشخصية إيجابيـة يملـك القـدرة عـلى التـأثير الفعـال فيمن حوله.

3- تحقيق هدف الجماعة:

إنه السلوك الذي يفسر على أنـه فعـال في تحقيـق الهـدف الـذي تتحـرك نحـوه الجماعة ويدخل في ذلك عناصر منها: الكفاءة، الاستبصار، التعاون.

4- السيطرة:

قد يكون لدى القائد رغبة أكثر من غيره من أعضاء الجماعة في السيطرة وعلو المركز والمكانة الاجتماعية وتركيز السلطة والقوة في يده.

5- التمثيل الخارجي للجماعة:

يعمل القائد كممثل خارجي للجماعة، والدفاع عنها، والعمل من أجلها وذلك من خلال علاقة فعالة بينه وبين الآخرين خارج الجماعة.

6- التخطيط والتنظيم:

يضطلع القائد بالاشتراك مع أعضاء الجماعة بالتخطيط للسلوك الاجتماعي للجماعة وتنظيم السلوك وتنسيقه وتوجيهه وتركيز انتباه الأعضاء على الهدف.

7- التكامل:

يعمل كقائد على تحقيق التكامل الاجتماعي وإشاعة جو من المحبة والسرور بين الأعضاء وإنقاص ما بينهم من خلافات وتخفيف حدة التوتر ويعمل على جمع شمل الجماعة ويحترم مبدأ القيادة الجماعية ويعمل على تدعيمه.

8- الاتصال والأعلام:

يعمل القائد على توصيل المعلومات إلى أعضاء الجماعة كما يطلعها على حقائق الأمور، فعن طريق القائد تصل المعلومات إلى الجماعة، وتنتقل المعلومات منها إلى الجماعات الأخرى.

9- التقدير:

أي مبلغ اهتمام القائد بأتباعه، ومقدار ما بينه وبينهم من علاقة ودية وما يكون عنده من استعداد لتفسير تصرفاته والاستماع إلى ما يقوله أتباعه من آراء ومشاعر، وأن يترجم ذلك سلوكياً من أقواله وأفعاله.

10- الحساسية والوعي الاجتماعي:

أي اهتمام القائد بأن يكون مقبولاً في تفاعلاته مع أفراد الجماعة، وأن يكون على استعداد لقبول ما يحدث من تغيير في الطريقة التي تؤدي بها الجماعة عملها، حساساً واعياً بما يدور في داخل الجماعة وخصوصاً بما ينشأ من خلافات بين أفرادها، وأن يعمل على التوفيق بينهم.

العوامل التي تسهم في عمليتي القيادة والتبعية:

كشفت بعض الدراسات عن العوامل التي تجعل بعض أعضاء الجماعة يسعون إلى احتلال دور القيادة والبعض الآخر يسعى لاحتلال دور الأتباع، ولوحظ أن القادة يختلفون حسب شخصياتهم بالنسبة للدوافع التي تدفعهم إلى القيام بدور القيادة.

وأهم هذه العوامل ما يلي:

1- الإشباع والرضا الذي يجده القائد في دور القيادة:

لقد ذهب البعض إلى أن الأشخاص الذين يسعون إلى مركز القيادة يكون نتيجة مكافأة مادية، ولكن هذا الزعم ثبت بطلانه خاصة وأن بعض المهن تدر أرباحاً أكبر من المراكز القيادية.

2- الحاجة الفطرية إلى السيطرة:

ذهب بعض الباحثين إلى القول أن كل إنسان رجلاً أم امرأة لديه الرغبة أو الحافز البدائي إلى أن يسيطر على غيره.

كما ذهب ماسلو إلى القول أن من شأن الجماعات الإنسانية حين تلتقي وتتفاعل أن يتوزع أفرادها على مناصب القيادة والتبعية.

3- يذهب بعض أتباع مدرسة التحليل النفسي أن دور القيادة أشبه بدور الوالد:

إن ما يدفع بعض الناس إلى السعي وراء الدور القيادي هو حاجتهم إلى المواقف التي تمكنهم من إظهار ما لديهم من حنان وحنو والدي وإلى المواقف التي يتسنى لهم فيها أن يسيطروا على جماعاتهم. والقائد هو الذي تتجه إليه أنظار أفراد الجماعة ويحيطونه بالحب.

4- الحاجة إلى المكانة العالية والشهرة.

قد تضفي المكانة العالية على شاغلها قوة وسلطة وتعود عليه بمكافئة مالية، إلا أن أهم دافع هو ما ترتبط به المكانة العالية من صداقات وعضوية جماعات تساعد بدورها على الاحتفاظ بالمكانة وإشباع حاجات الأنا.

5- الحاجة إلى التبعية:

هل يجد الأتباع إشباعاً في التبعية كما يجد القادة إشباعاً في القيادة؟

إن استمرار العلاقة بين القادة والأتباع بصورة يتميز فيها دور كل منهم في الجماعة ما يشير إلى أن الإجابة المرجحة عن السؤال السابق هي "نعم" والواقع أن بعض الأفراد يستمدون الرضا من التبعية والحاجة إلى مساعدة القائد لهم في حل مشكلاتهم. فالبعض لديه حاجة أصيلة إلى الخنوع وأن يسيطر عليه غيره ويعتمد على غيره.

أنواع القيادة:

تتنوع القيادة وتختلف باختلاف الظروف والمواقف التي تتعرض لها الجماعات. وأكثر أنواع التقسيمات شيوعاً للقيادة ذلك التقسيم الثلاث الذي يرى أن القيادة يمكن أن تكون ديمقراطية أو استبدادية أو فوضوية ويمكن الحديث عن هذه الأنواع بشيء من التفصيل فيما يلي:

1- القيادة الديمقراطية : (**Democratic Leadership**)

تكون القيادة الديمقراطية جماعية ويقوم التفاعل بين أعضائها على أساس التعاون والاحترام المتبادل فهي تؤمن بحق أعضائها في المشاركة في اتخاذ القرارات التي من شأنها التأثير على الجماعة. كما يترك للأعضاء في هذا النوع من القيادة العمل مع من يختارون ويترك للجماعة حق توزيع العمل بين الأعضاء. ويلجأ القائد إلى هذا النوع من السلوك عندما يدرك أن أعضاء جماعتهم لديهم القدرة على اتخاذ قراراتهم بوعي وحكمة ومسؤولية. فالقائد هنا يشجع الأعضاء في مناقشاتهم، وتواصلهم الفكري، ويزيل ما قد يحصل من خلافات أو صراعات بينهم. ولهذا تتميز القيادة الديمقراطية بما يلي:

- القرارات الجماعية تتخذ بناء على رأي جميع الأعضاء، حيث يشجع القائد الأعضاء على المناقشة وإبداء الرأي ويوزع عليهم المسؤوليات دون أن تتركز السلطة جميعها في يده.

- في القيادة الديمقراطية يكون هدف القائد هو هدف الجماعة ويسعى القائد لخفض حدة التوتر والصراع بين أفراد الجماعة.

- تستنهض القيادة الديمقراطية همم أعضاء الجماعة من أجل المشاركة الإيجابية في تحقيق الأهداف المشتركة والسياسية العامة التي يكون جميع الأفراد على وعي تام بها. فقد بينت الدراسات أن الناس يكونون أكثر فهماً للسياسة التي

اشتركوا في مناقشتها وإقرارها وأكثر تحمساً للعمل بمقتضاها، مما ييسر للجماعة الاستفادة مما يوجد بين أفرادها من فروق فردية ومواهب ونواحي تفوق.

- كما تتميز القيادة الديمقراطية بأن ما بين أفرادها من تماسك يكون أكبر مما هو بين أفراد الجماعات ذات القيادات التسلطية أو الفوضوية.

- ففي دراسة قام بها "هوايت ولبيت" (1943) اتضح أن جماعة الأطفال الذين أتيحت لهم قيادة ديمقراطية كانت أقوى وأدوم من غيرها وأنها استعصت على التفرق والانحلال عند غياب قائدها.

- ويمكن الاستفادة من القيادة الديمقراطية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي- حيث يتم في هذا النوع من القيادة وضع الثقة الكاملة في قدرة المسترشد على تعديل سلوكه بنفسه من خلال الخيارات المطروحة أمامه. وقد أوضح ذلك جوردن "**Gordon**" (**1972**) حيث يرى أنه بالرغم من احتلال القائد مركز الصدارة في الجماعة العلاجية الديمقراطية إلا أن أهدافه تكون استبدال القيادة الانفرادية بريادة جماعية يلعب فيها كل عضو من أعضاء الجماعة دور القائد، ويتصرف في نطاقها كما لو كان هو القائد نفسه (عمر، 1988).

على أن للقيادة الديمقراطية بعض المساوئ منها:

- أنها تستلزم وقتاً وجهداً كبيراً ما لا يتيسر- للجماعة في أوقات الأزمات والشدائد مما يؤدي أن يصبح الطريق لاتخاذ القرارات والبت في الأمور طويلاً ومعقداً.

- إنها تقوم على التساوي المطلق بين أفراد الجماعة. ففي الأيديولوجية الديمقراطية يكون لكل فرد قيمته لذاته لا لحسبه أو ثروته..

- إنها قد تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية والابتكارية في الجماعة.

- كما أنها قد تثير الصراع بين القائد والأتباع.

2- القيادة التسلطية (الدكتاتورية أو الاستبدادية) "**Autocratic Leadership**"

تتميز هذه القيادة باجتماع السلطة المطلقة في يد القائد الدكتاتوري، حيث يحدد أهداف الجماعة وسياستها ويفرض على الأعضاء ما يجب أن يقوموا به خطوة بخطوة بصورة يصعب عليهم معرفة الخطوات التالية أو الخطة كاملة. كما يحدد نوع العلاقات التي تتم بين الأعضاء، وهو مصدر الثواب والعقاب، ويقلل ما أمكن من فرص الاتصال والتواصل بين الأعضاء ويعتمد على الإرهاب والتخويف في علاقته معهم، ويباعد بين أعضائها ويحرص على أن يكون التفاعل بين أعضائها عن طريقه فقط. إن هذا النوع من القيادة ترتكز على ما عند القائد الاستبدادي من دافع وحب للسيطرة والتسلط على الآخرين (بسبب عوامل نفسية عديدة)، وما عند الأتباع من حاجة إلى الاعتماد على غيرهم. فهو يقوم على إشباع الحاجات الأساسية والنفسية لدى الأعضاء كالحاجة إلى الأمن والطمأنينة، وتوفي الأخطار وإيثار السلامة وغير ذلك. كما يستغل ما لدى الجماعة من حاجات أولية لاشعورية كالحاجة إلى الاتكال والاعتماد على شخص يكون بمثابة الوالد للجماعة، والميل إلى اشتقاق الرضا من تقمص للقائد والتوحد معه. فالقائد المستبد يستغل كل ذلك لدى الجماعة دون أن يعينها على النمو وتجاوز القصور والعجز والاعتماد على الغير والسعي بها نحو النضج والاستقلال والاعتماد على النفس، وجعل كل عضو من أعضاء الجماعة له دور فعال في خير الجماعة ونشاطها.

ونتيجة لذلك فإن الأعضاء يضيقون ذرعاً بالقائد الاستبدادي ويكنون له العداء والكره. ولكن في بعض الأحيان تصبح القيادة الدكتاتورية أمراً ضرورياً وذلك حين تحتاج البلاد إلى حاكم قوي وحازم وسريع البت في الأمور لينقذ البلاد من أمر خطير بشكل سريع. ولكن ذلك ليس مبرراً لسيادة مثل هذا الأسلوب في القيادة لأن ما يشيده القائد في جانب يحطمه في عدة جوانب. ومثال ذلك هتلر حين

جعل ألمانيا دولة عظمى ولكنه جرها إلى حروب مدمرة وهذا شأن كل الأنظمة الدكتاتورية.

ولكن تفضيل القيادة الديمقراطية، أو القيادة الاستبدادية يعتمد على حد كبير على نوع الأشخاص أنفسهم. فقد بينت الدراسات أن الناس يتفاوتون من حيث استجابتهم للقيادات المختلفة، وأن الجماعة يقل رضاها عن القيادة الاستبدادية إذا كانت قد عرفت القيادة الديمقراطية من قبل أن أصحاب الشخصيات التسلطية يفضلون القيادة المتسلطة على القيادة الديمقراطية وأنهم سرعان ما يبدون العداوة إزاء القائد الذي يبدي إمارة من إمارات الضعف.

3- القيادة التسيبية : "**Laissez- Fairleader ship**"

يتصف الجو الاجتماعي في هذا النوع من القيادة بالحرية التامة، حيث يترك القائد للجماعة حرية اتخاذ القرارات دون المساهمة في المناقشة أو التنفيذ، فدوره هنا دوراً هامشياً مما يؤدي إلى انتشار الفوضى واللامسؤولية داخل الجماعة، وفي بعض الأحيان يشارك عندما يسأل ضمن الحدود الدنيا.

والقائد في هذا النوع من القيادة يلجأ إلى هذا الأسلوب من اللامبالاة عندما يشعر أن أعضاء جماعته يميلون إلى الاستمتاع بالوقت أكثر من اهتمامهم بحل مشكلاتهم. لذا فإن اهتمامهم ينصب على مجرد المناقشة بهدف الاستمتاع فيما يحبونه ويستهويهم من أمور. لذا فإن إنتاجهم يكون رديئاً كماً وكيفاً لأنه لا يدخل في إطار اهتمامهم. ويتحمل أعضاء الجماعة المسؤولية في هذه القيادة الفوضوية، حيث يوجهون أنفسهم كما يريدون سواء أكان ذلك صحيحاً أم خاطئاً دون أن يتدخل القائد في أي شيء، بل قد يكون أكثر سلبية منهم. ويرى ماهلر " **Mahler" 1969)**) أن هذا النوع من القيادة يتناسب مع الاتجاه القائد أمسك ما يمكن أن تمسكه بمعنى محاولة القائد اصطياد أي زلة لفظية للأعضاء ليكون طرفاً يمسك به. ولكن للأسف في مثل هذا النوع من القيادة لا أحد يمسك أي شيء (عمر، 1988).

اختيار القادة:

لما كانت القيادات لا يمكن التعرف عليها إلا في المواقف الاجتماعية لذا فإن نتائج البحوث تؤكد أن اكتشاف القادة لا يتم إلا عن طريق ملاحظة أداء القائد في الجماعة التي تكون فيها قيادته. والملاحظة قد تكون عن طريق خبراء خارجيين مدربين أو عن طريق تقييم أعضاء الجماعة لبعضهم البعض. أو بالطريقتين معاً. بالإضافة إلى القدرة على إنجاز عمليات معينة. كما أن البعض يلجأ إلى المنهج السوسيومتري (منهج قياس العلاقات الاجتماعية) في اختيار القادة، وهذا المنهج يعتمد على الاختبارات السوسيومترية التي أدخلها يعقوب مورينو " **Moreno" 1934))** في علم النفس الاجتماعي.

وهذا المنهج يعتمد في بنائه على العلاقات المبنية على الاختيار والتجاذب أو الرفض والتنافر. وحسب هذه الطريقة يختار القائد من خلال جعل كل عضو من أعضاء الجماعة يختار وبسرية كاملة عدداً من الأفراد الآخرين في الجماعة (ثلاثة مثلاً) على مشاركتهم في نشاط معين يهم الجماعة. وبعد أن يختار كل عضو أسماء ثلاثة مفضلين عنده يرتبهم حسب الأولوية ثم تجري عمليات إحصائية لكل إجابات الأعضاء ومن خلال ذلك يتم التوصل إلى أكبر عدد من اختيارات للأفراد الذين يتمتعون بشعبية كبيرة في الجماعة، ويختار من بينهم القائد.

والبعض الآخر يلجأ إلى طريقة الاختبارات الموقفية. وفي هذه الطريقة الأخيرة يوضع الأفراد في موقع يقومون منه بسلوك اجتماعي مثل مناقشة موضوع أو حل مشكلة. الخ. ولا يكون بينهم من أعطي أي مسؤولية. بعدها يلاحظ من هو أكثر مبادرة وأنشط وأكثر تأثيراً في سلوك الآخرين فيكون هو القائد.

وفي الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية استخدمت طرق اختيار القادة لمهام حربية مثل أعمال المخابرات وغيرها على أساس من ملاحظة السلوك في نماذج مصغرة من المواقف العملية التي يختار لها القائد. وقد اشتمل الجزء الرئيسي من

عملية الاختيار على برنامج يستغرق ثلاثة أيام متتالية من الملاحظة والاختيار، عاش فيها المرشحون للقيادة معاً في جماعات صغيرة تحت ملاحظة دقيقة مستمرة من رجال مكتب الخدمات الاستراتيجية بالجيش الأمريكي. وقد شمل البرنامج بعض اختبارات الاستعدادات الخاصة، والاختبارات الموقفية كما استخدم عدد من الاختبارات مما سبق استخدامه في الجيش البريطاني والألماني.

وقد لاحظ جب "(Gibb" 1947) بعد أن درس الاختبارات الموقفية في الجيش الألماني والقوات المسلحة البريطانية والجيش الأمريكي، والقوات الاسترالية وفي الصناعة أن سمات القائد والأتباع لا تظهر في فراغ، ولكنها تظهر في المواقف الاجتماعية التي تتطلب السلوك القيادي.

كما ذكر فرنون وباري ("Vernon & Parry" 1949) أن اختيار القادة كان يتم بطريقة تحديد السمات العامة للقائد، أي عن طريق إجراء مقابلات شخصية مع المرشحين لتقدير هذه السمات وقياسها. فقد وجد الباحث أن 22% من 491 ضابطاً تم اختيارهم بهذه الطريقة هم الذين ثبت بعد فترة أنهم في مستوى فوق المتوسط، و 41% من مستوى المتوسط. و 37% دون المتوسط. ويرى فرنون (1953) أنه إذا استخدمت المقابلة فقط في الاختيار كان معامل صدقها منخفضاً.

ويوصى بأن تسهم الاختبارات النفسية مثل اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية واختبارات التوافق النفسي... الخ. من زيادة صدق الاختيار.

أما عن صدق المقابلة كوسيلة من وسائل الاختيار فإن هذا يتوقف على مهارة القائم بالمقابلة، وهي مهارة يمكن أن تزداد بالتدريب، كما يتوقف هذا الصدق على طبيعة السمة المقدرة والفرص المتاحة لملاحظة المرشح. إلا أنه يمكن أن يزداد ثبات الاختيار عن طريق تكرار المقابلة.

ومن الأساليب المستخدمة في اختيار القادة الأسلوب الجماعي غير القيادي وهـو أسلوب يقوم على أساس الدور الوظيفي لكل عضو من أعضاء الجماعة.

أوجد هذا الأسلوب في عام 1925 العالم رايفرت "**Riefferts**" واستخدم كما ذكر أنسباشر (**ANSBACHER" 1951**") من قبل الأسطول الألماني في الحـرب العالميـة الثانية، حيث يقوم هذا الأسلوب على وضع المرشحين في موقـف غير محـدد البنـاء (دور القائد والأنباع) مثل مناقشـة موضـوع معـين ينتهـي بتوصيات أو نقـل قـوات ومهمات عبر نهر بأقصى سرعة وأمن ممكنين... الخ، ثم تلاحظ أفعال الأفراد في تأديـة هـذه الأدوار بقصـد تحديـد النزعـات القياديـة الموجـودة بـين الأعضـاء عـن طريـق مشاركتهم في المناقشة الحرة. ويرى بونر "**1959) "Bonner**") أن لهذا الأسلوب بعض الصـدق في تقـدير الإمكانيـات القياديـة لـدى الأفـراد. وفيهـا يتعلـق بصـدق هـذه الاختبارات استخدمت عدة محكات عملية مثل متابعة من تـم اختيـارهم كقـادة في عملهـم. فقـد اتضـح أنهـا معـاملات منخفضـة إذ تـتراوح بـين 0،08 إلى 0،53. وتـرى أنستازي "**1954) "Anastasi**") أن انخفاض هـذه المعـاملات يعـود جزئيـاًَ إلى عـدم ثبات التقدير على المحكات، ويتوقف الصدق على ارتفاع مستوى الثبات في تقديرها، وعلى مقدار تمثيل الاختبار لمواقف واقعية من العمل الذي يتم الاختيار له.

التدريب على القيادة:

إن تدريب القادة على ممارسة القيادة أصـبحت اليـوم ضرورة لابـد منهـا وهـي حقيقة قائمة تقوم بها هيئات كثيرة في المؤسسات الكبيرة التـي يحـتم طبيعـة عملهـا وجود قادة وأتباع (في المجال العسكري، في التعليم، وفي الخدمة الاجتماعية..). ولهذا لابد من إعـداد بـرامج دقيقـة وغنيـة لتأهيـل هـؤلاء القـادة لتمكيـنهم مـن القيـام بواجباتهم القيادية بصورة أكثر فاعلية. ويرى تيـد (1965) أنـه لـكي تتحقـق أغـراض التدريب على القيادة لابد من توافر خمسة عناصر على الأقل هي:

- معرفة بالخاصية العامة للطبيعة البشرية.

- معرفة شخصية بمركبات الفرد من الخواص مع بيان درجاتها المختلفة من القوة والضعف.

- إدراك عملي للاتجاه الصحيح الواجب توافره في التعامل مع الناس.

- قدرة على تطبيق كل هذه المعرفة من أجل تعبئة النشاط والغيرة والحماسة للأغراض الخاصة للمنظمة.

- القيام بجهود حازمة رزينة لتوسيع الخبرات الثقافية عند الشخص.

ولهذا لابد من أن يكون الغرض الأول في المنظمات الكبيرة جعل إدارة التدريب على القيادة تحت إدارة مدير كفؤ، حيث أن حيوية برامج التدريب المقترحة تتوقف على خاصية هذه الإدارة.

ومن خلال ذلك نجد أن القيادة سواء أكانت سمة من سمات الشخصية أم دوراً اجتماعياً يتحدد في إطار معايير المجتمع فإن ذلك يجعلنا نؤكد بطلان القول القديم بأن القادة يولدون ولا يصنعون، فالقيادة كما ترى نظرية التعلم يمكن تعلمها وتعليمها، وأن القائد يصنع أكثر مما يولد، مما يدعونا إلى التأكيد على الاهتمام بتدريب القادة وخاصة الجدد منهم.

فقد لاحظ بافيلاس (**"Bavelas" 1942**) سلوك ستة مشرفين على ملاعب الأطفال فوجد أنهم جميعاً يقعون في أخطاء قيادية مثل اللجوء إلى أساليب استبدادية مثل اتخاذ القرارات بأنفسهم وإصدار الأوامر، وعدم إعطاء الأطفال فرصة التدريب على تحمل المسؤوليات، ثم أعطى ثلاثة منهم تدريباً على القيادة لمدة ثلاثة أسابيع وقارن بين سلوكهم وبين سلوك الثلاثة الآخرين الذين لم يعطوا هذا التدريب، فوجد أن الثلاثة الذين أعطوا التدريب على القيادة قد زاد استخدامهم للأساليب الديمقراطية في قيادة الجماعة وإدارة الملاعب، وارتفع مستوى الروح المعنوية للأطفال، وازداد حماسهم للنشاط واشتراكهم فيه.

طرق التدريب على القيادة:

1- تمثيل الأدوار:

ابتدع هذه الطريقة "مورينو" **Moreno**، حيث يقوم الفرد بدور القائد في مواقف متنوعة أشبه ما تكون بمواقف الحياة اليومية. وهذه الطريقة تهدف إلى إنماء المهارات وإكساب الأفراد التبصر في مجال العلاقات الإنسانية عن طريق تمثيل المواقف التي تعتبر من مشكلات الحياة الواقعية.

ومن الصور التي يأخذها تمثيل الأدوار ما يسمى "الدراما الاجتماعية" (السوسيودراما) وهي تستخدم بقصد مساعدة أفراد الجماعة على حل المشكلات العادية المتصلة بالعلاقات الشخصية حلاً سليماً مناسباً. وأهم الإجراءات التي تتبع في السوسيودراما ما يلي:

أ- زيادة إحساس الجماعة بحاجتها للتدريب في موقف من المواقف مثل: قيادة مناقشة، والعلاقات بين العمال وأرباب العمل، بقصد استثارة الاهتمام، واختبار موقف من المواقف المتعددة التي يقترحها أعضاء الجماعة.

ب- تحدي وتعريف المشكلة عن طريق المناقشة الجماعية.

جـ- توزيع الأدوار وقيام المتطوعين من أفراد الجماعة بتمثيل الموقف تمثيلاً دراماتيكياً. وبما أن الأعضاء يعرفون بأنه موقف تمثيلي فإنهم يكونون أكثر حرية في تقصي الموقف بحرية، كما يرغبون دون خوف.

د- أما المشاهدون- المستمعون، فهم يفكرون خلال متابعتهم للتمثيل في الطريقة التي يسلكون بها عادة في مثل تلك المواقف، والأثر الذي يتركه سلوك الممثلين وكلماتهم. وبعد تمثيل الموقف تناقشه الجماعة، كما يثير الممثلون وأفراد الجماعة الآخرون أسئلة عن الطرق الأخرى لمعالجة الموقف وآثارها الممكنة، ثم يختبر مدى فهم أعضاء الجماعة واستبصارهم بالموقف عن طريق تمثيله مرة أخرى.

وقد تصل الجماعة عن طريق التمثيل والمناقشة إلى بعض نتائج أو قرارات عامة تتعلق بالطرق المناسبة لمعالجة الموقف، والفائدة الرئيسية التي يجنيها الأعضاء من الاندماج في مواقف الصراع عن طريق التمثيل والمناقشة في الإدراك الذاتي والموضوعية، وهما ضروريان لمعالجة أي مشكلة من مشكلات العلاقات الإنسانية.

وفي السوسيودراما يكتشف أفراد الجماعة الكثير، كما يتعلمون الكثير عن أنفسهم. ولذلك فإن من الضروري أن يكون الاشتراك في السوسيودراما على أساس التطوع دائماً، وأن يكون موقف الصراع المستخدم موقفاً هاماً بالنسبة للأفراد يتصل بمشكلاتهم في العلاقات الشخصية والاجتماعية (حمزة، 1982).

2- الملاحظة والخبرة الشخصية العارضة:

لقد تعلم معظم من يشغلون مراكز القيادة اليوم معظم ما تعلموه عن القيادة من ملاحظة قادتهم، ومن خبراتهم الشخصية في الجماعات. وهذه الطريقة من الطرق الرئيسية في تدريب القادة إلا أن لها عيوبها: فقد يتعلم الفرد عادات سيئة أكثر مما يتعلم عادات طيبة إذا كان القائد الذي يلاحظه نموذجاً سيئاً. كما أن القائد في تعلمه عن طريق المحاولة والخطأ (الخبرة الشخصية) قد يسيء تفسير خبراته هو، ويتعلم الأمر الخطأ منها، إلا أن الخطر الأكبر يكمن في أن هذا النوع من التدريب سوف يعطينا قادة تعلموا المهارات والمعلومات اللازمة لأعمال معينة وربما بعض الحيل والوسائل، دون أن يكتسبوا الفهم والتبصر بالسلوك الجماعي الذي ينطبق على كل الجماعات في كل المواقف، ودون أن يكتسبوا المهارة والرغبة في إنماء إمكانيات القيادة عند الآخرين، وهي أبعاد جديدة هامة تفرضها علينا الاتجاهات الحديثة في نظريات القيادة. (حمزة، 1982).

3- الطرق الشكلية لنقل المعلومات وتعليم المهارات:

وتتمثل هذه الطـرق في المحـاضرات والمناقشـات، ودراسـة الحـالات، والتـدريب العملي على القيـادات مثـل التـدريب عـلى إدارة مناقشـات معينـة أو رئاسـة لجـان معينة، أو إدارة منظمات معينـة وذلـك لاكتسـاب المـتعلم المهـارات اللازمـة لأعـمال معينة.

وتنطبق الاعتراضات التـي وجهـت إلى طريقـة الملاحظـة والخـبرة العارضـة عـلى هذه الطرق الشكلية أيضاً. ذلك أن هذه الطرق تركز جل اهتمامها على وظيفتين من وظـائف التـدريب وهـما نقـل المعلومـات، وإكسـاب المهـارات. وقـد تكـون هاتـان الوظيفتان قواعد في بعض الحالات، ولكن يغلب أن يتطلب الأمـر، وخاصـة في مجـال التدريب على العلاقات الإنسانية الاهتمام بوظيفتين هما:

1- تغيير الاتجاهات عن طريق إكساب المتعلم خبرة مباشرة منظمـة مقصـودة وتبصـيره بنتـائج الطـرق القياديـة المختلفـة حتـى يجـد دافعـاً لتغيـير إجراءاتـه إلى الأحسن.

2- خلق الفرص المناسبة للتغيـير عـن طريـق التشـجيع المسـتمر عـلى تجريـب الطرق القيادية المحسنة بصورة يمكن معها تطبيق المعرفة والمهارة واستغلال الـدافع إلى العمل.

هذا ومن الممكن تغيير الاتجاه سطحياً، إلا أن نوع التغيير الضـروري في تـدريب القادة عـلى العلاقـات الإنسـانية المناسـبة يتنـاول غالبـاً الأفكـار الأساسـية للمـتعلم، وقيمه، وافتراضاته عن الآخرين، وعلاقاته معهم، ويتطلب ذلك إعادة بناء الشخصية، وهو أمر لـيس باليسـير، ذلـك أن هـذه الأفكـار والقـيم والافتراضـات تتصـل بأسـاس الشخصية، وعندما يواجه الشخص تهديـداً أو تحـدياً كـما يحـدث في التـدريب يلجـأ شعورياً أو لا شعورياً إلى مختلف الطرق لوقاية نفسه، والإبقاء على حالتـه الحـاضرة. ولذلك يجب أن نتوقع مقاومة لعملية التدريب، إلا إذا كان التغيير المقصود سـطحياً وغير هام.

4- طريقة الجماعة المعملية:

تقوم هذه الطريقة على استغلال الجماعة كوسيلة من وسائل تغيير الاتجاهات، كما أنها تطبيق مباشر لأهم أسس ديناميات الجماعة. والجماعة المعملية جماعة دراسية لها قائد أو مدرب ماهر. وهي تعمل بمثابة معمل للملاحظة المباشرة، ولتحليل عمليات العلاقات الإنسانية، وتهيئ للمتعلم فرصة للتدريب والمران على معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية.

تتكون الجماعة المعملية لغرض عام هو النمو الذاتي **Self/ Development/** دون أن يحدد لها جدولاً معيناً للمناقشات، أو قواعد محددة تنظم الإجراءات. ويتضمن أول نشاط للجماعة محاولة الاتفاق على خطة للعمل، وتصبح هذه العملية أول "موضوع" للمناقشة حيث أنها تكون خبرة مباشرة يشارك فيها كل أعضاء الجماعة، وتتضمن نماذج لظواهر مثل القيادة وقرار الجماعة ومعالجة الأعضاء "المشكلين" والصراع.. الخ.

وتقوم الجماعة تحت إشراف المدرب بفحص سلوكها للكشف عما حدث ولماذا حدث بهذه الصورة وما الذي يمكن عمله لتسهيل عمل الجماعة.

ومن هذه النقطة تبدأ الجماعة في القيام بسلسلة من أنواع النشاط التي تحددها بنفسها والتي تهدف إلى فهم العمليات الجماعية واكتساب المهارات في معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية واستنباط الطرق لتطبيق النتائج في محيط العمل اليومي العادي.

والهدف النهائي للمنهج العملي في التدريب هو التحسن الملموس في أداء العمل أثناء القيام بمهمة إلا أن هناك أهدافاً وسيطة هي تغيير دوافع واتجاهات ومهارات المتعلم ونقل هذه التغييرات عن طريق المتعلم إلى زملائه في العمل ومن أهم الأهداف المباشرة لهذا التدريب ما يلي (1):

1- إدراك الفرد لحاجته إلى تغيير سلوكه: فمن المهم أن يدرك المتعلم عواقب سلوكه بالنسبة للآخرين وهذا ما يجعل الفرد يقوم ذاته في ضوء هذه العواقب وأن يجد الدوافع نحو التغيير. ومن أهداف البرنامج إدراك الحاجة للتغيير وإمكان حدوثه.

2- الحساسية نحو المشكلات والأحداث في العلاقات الإنسانية: أي أن الفرد يجب أن يكون قادراً على رؤية ما يحدث في مجال العلاقات الإنسانية وأن يراه وقت حدوثه وأن يستجيب له في الوقت المناسب ويهدف التدريب (المعملي) إلى تهيئة المواقف لإنماء الحساسية عن طريق الخبرة الموجهة الهادفة في تفسير سلوك الآخرين.

3- المهارة في التشخيص: يجب أن يكون الفرد قادراً على الحكم على معنى السلوك وأن يكون افتراضات عن أسباب هذا السلوك وأن يقرر ما يتطلبه الموقف من عمل أي تقدير مختلف الاحتمالات وعواقبها بالنسبة للآخرين.

4- المهارة في السلوك الاجتماعي. أي تهيئة موقف يمكن أن يشعر فيه المتعلم بالحرية في محاولة تجريب طرق مختلفة لمعالجة مشكلات العلاقات والتعود على تطبيقها بصورة تناسب شخصيته وحاجات الموقف.

5- تغيير الاتجاهات: فالتدريب المعملي يهدف إلى إتاحة الفرصة للمتعلم كي يختبر موضوعية اتجاهاته عن طريق عرضها للتقويم من جانب الآخرين وتقدير آثارها في موقف مأمون.

مهمة المدرب في طريق الجماعة المعملية:

تكون مهمة المدرب هنا بالغة الصعوبة إذ يتعين عليه أن يعمل على أن تكون الجماعة ذات تأثير على العضو، وأن يخبر الأعضاء بصورة مباشرة عن تقدم الجماعة وأن يفيدوا من هذه الخبرة في تغيير الاتجاهات وإنماء المهارات، ويحتاج المدرب إلى

مهارة تشخيصية وإلى الإحساس بالمشكلات والأحداث التي تقع في التفاعلات الإنسانية وتقدير معانيها وهي مهارات من النوع الذي يقوم بتدريب الناس عليها، كما يجب على المدرب أن يكون ملماً بالأساليب المختلفة لتقديم خبرات جديدة للجماعة وأن يستطيع أحياناً أن يقوم بدور الخبير وأن يفسر للجماعة الجوانب ذات الدلالة في سلوكها ويتعين عليه أيضاً أن يكون قادراً على تقدير تقدم الجماعة حتى يستطيع تقديم الخبرات الجديدة حيث يكون الأعضاء مستعدين لها (حمزة 1982).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البهي السيد، فؤاد. علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1981م.
- أبو النيل، محمود السيد. علم النفس الاجتماعي- دراسات عربية وعالمية، 1981. ج1+ ج2، بيروت، دار النهضة العربية، 1985.
- اسكندر، نجيب، وآخرون. الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي. القاهرة: مؤسسة المطبوعات الحديثة، 1960.
- إسماعيل، محمد عماد الدين، وآخرون. كيف نربي أطفالنا. القاهرة: دار النهضة العربية 1974.
- السيد، عبد الحليم محمود، وآخرون علم النفس العام، القاهرة، دار غريب، 1990.
- الشيخ، عبد السلام. علم النفس الاجتماعي، الاسكندرية، دار الفكر الجامعي، 1992.
- ادواي تيد. فن القيادة والتوجيه. ترجمة العميد محمد عبد الفتاح، القاهرة، 1965.
- العدل، عادل محمد محمود. التوافق لدراسي لأبناء الأمهات العاملات وغير العاملات. الجمعية المصرية للدراسات النفسية- بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر- الأنجلو المصرية، 2- 4 سبتمبر، 1992.
- العطية، فوزية. دراسة علم النفس الاجتماعي، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1992.

-العيسوي، عبد الرحمن. دراسات في علم النفس الاجتماعي، بيروت، دار النهضة العربية، 1974.

- العيسوي، عبد الرحمن. الإرشاد النفسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 1990.

- الفقي، حامد عبد العزيز (أ). سيكولوجية الفر في المجتمع (مترجم). الكويت: دار القلم، 1984.

- الفقي، حامد عبد العزيز (ب). مفاهيم العلاج النفسي الأسري وأنماط التفاعل داخل الأسر المريضة (النشأة والتطور). الكويت: حوليات كلية الآداب، الحولية الخامسة، الرسالة 24، 1948.

- القرشي، عبد الفتاح. اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات. الكويت: حوليات كلية الآداب، الحولية السابعة، الرسالة 35، 1986.

- اليونسكو، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، 1975 بركات محمد خليفة. القياس النفسي- والتقويم التربوي. ج1، ج2، الكويت: دار القلم، 1978.

- جابر، جابر عبد الحميد، وأحمد خير كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية، 1984.

- جلال، سعد. علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية: منشأة المعارف، 1984.

- حقي، ألفت محمد. مناهج البحث في علم النفس. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1992.

- حلمي، منيرة أحمد. ثلاث نظريات في تغيير الاتجاهات. القاهرة: الأنجلو المصرية، 1977.

- حمزة، مختار. أسس علم النفس الاجتماعي. جدة: البيان العربي، 1982.

- خليفة، عبد اللطيف. ارتقاء القيم (دراسة نفسية) عالم المعرفة 160، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1992.
- خير الله، سيد محمد. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق بيروت: دار النهضة العربية، 1983.
- دافيدوف، لندال. مدخل علم النفس. ترجمة سيد الطواب وآخرون، الرياض: دار ماكجرو هيل، 1980.
- زهران، حامد عبد السلام. علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب، 1977.
- زهران، حامد عبد السلام. علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب، 1984.
- سلامة، أحمد عبد العزيز، وعبد السلام عبد الغفار. علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار النهضة العربية، 1980.
- شعيب، علي محمود علي. بعض محددات الاتجاه الديني لدى طلاب وطالبات الجامعة. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد 14، القاهرة: دار الفكر العربي، 1987.
- عبد الرحمن، سعد. أسس القياس النفسي الاجتماعي. مكتبة القاهرة الحديثة، 1967.
- عبد الرحيم، طلعت حسن. علم النفس الاجتماعي المعاصر. القاهرة: دار الثقافة، 1981.
- عكاشة، أحمد. علن النفس الفسيولوجي، القاهرة: دار المعار، 1986.
- عكاشة، محمد فتحي. المدخل إلى علم النفس. الاسكندرية: 1989.
- عمر، ماهر محمود. سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1988.

- عمر، ماهر محمود. سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1993.

- فهمي، مصطفى، القطان، محمد علي. علم النفس الاجتماعي. دراسة نظرية وتطبيقات عملية- القاهرة: مكتبة الخلجي، 1977.

- كفافي، علاء الدين. التنشئة الوالدية والأمراض النفسية- دراسة أمبيريقية- إكلينيكية. هجر للطباعة والنشر، 1989.

- كلينبرج، أوتو. علم النفس الاجتماعي. ترجمة حافظ الجمالي، بيروت: دار مكتبة الحياة، 1976.

- لامبرت، وليم، ووالاس لامبرت. علم النفس الاجتماعي. ترجمة سلوى الملا، بيروت: دار الشروق، 1989.

- مختار، محي الدين. محاضرات في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

- مرعي، توفيق؛ وأحمد بلقيس. الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان: دار الفرقان، 1984.

- مخول، مالك سليمان. علم نفس الطفولة والمراهقة. دمشق: 1989.

- نجاتي، محمد عثمان. المدنية الحديثة وتسامح الوالدين- بحث حضاري مقارن- القاهرة: دار النهضة العربية، 1984.

- هنا، عطية محمود، القيم. دراسة تجريبية مقارنة. القاهرة: المطبعة العالمية، 1959.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- **adams, b.n. interaction theory and the social net work sociometry, 1967, 30, 64- 78.**
- **Adorno, t. w.: the authoritarian personality harber. New york, 1950.**
- **Allport, g. w.: attitudes in ahandbook of social psychology, 1935. p. 810.**
- **Allport g. w.: personality psychology interpretation n. y. holt. 1937.**
- **- allport, g. w. and krammer. B. m. some roots of prejudice, j. psychology. 1946. 22,9- 39.**
- **Anastasi, a. and foley. J. p. differential psychology. New york: mac- millan. 1949.**
- **Anastasi, a. psychological testing. New york. Macmillan. 1954.**
- **Bales, r. f. interaction process analysis: amethod for the study of small groups. Cambridge: Addison weley. 1950.**
- **Bandura, a.: social learning theory. Englewood cliffs, n. j.: pre- ntice- hall. 1977.**
- **Bavelas, a.a.: mathematical model for group structure, appl. Anthrop. 17, 16- 30, 1948.**

- Bayley, n. and Schaefer, e.s.: maternal behavior and personality development: data from the Berkeley growth study, psychiatric research reports, 1960. 13, 155- 173.

- Blood, r.o. and wolfe, d.m. husbands and wives, the dynamic of married living. Iii. Glencoe press, 1960.

- Bogardus. E. s. fundamentals of social psychology, 1931. p. 52.

- Bonner, h. social psychology. An interdisciplinary approach. New york. American book company, 1953.

- Brown, j. f. psychology and social orders, n. y. mc graw hill, 1936.

- Cattel, r. b. and stice, g. f.: the psychodynamics of small groups. University of IIlinois, 1953.

- Christie, r. and f. geis: studies in Machiavellianism. New york: academic press, 1970.

- Coch, l. and French, j. r. p. over coming resistance to chang. Hum. Rel., 1948. 1,512- 532.

- Dawey, r. and humber, w. j. an introduction to social psychology. New york. Macmillan, 1966.

- Deutsch, m. an ewperimental study of effects of cooperation and competition upon group proves. In vasrtwright and zander, 1953, ch. 23.

- Elder, g. h., and bowerman, c.e.: fmily structure and child rear- ing patterns. The effect of family size and sex coposition am. Soc. Rev., 1963. vol. 28, 891- 905.

- Festinger, l. et al. social pressures in informal groups. New york: harper, 1950.

- Fishbin, m. ed.: reading in a ttitude theory and measurement. New york: john wiley, 1967.

- Gecas, v.: the influence of social class on socialization. In w. burr et al., (eds.) contemporary theories about the family, new york: the free press, 1979.

- Gibb, c. a.: leadership: selected readings harmons worth penjuin. 1969.gordon. t.: group centered leadership. Houghton Mifflin co. new york, 1955.

- Gordon, t. a. description of the group- centerd leader. In. r. c. diedrich and h. a. dye (eds.(, group procedure, purposes, processes and outcomes: selected readings for the counselor. Boston: Houghton Mifflin, 1972, 70-101.

- Heider, f.: the psychology of interpersonal relations. New york: john wiley, 1958.

- Heath, r. g.: electroen cephalographic studies in isolation raised monkeys with behavioral impairment diseases of the nervous system, 1972. 157- 163.

- Heis, g. a. and miller, g. a. problem solving by small groups using various communication nets. In hare, p. et al. (ed.). small groups, new york: 1955, knof ch. 7.

- Hiebsch, h. and others: sozial psychologie, berlin: veb deutscher verlag der wissen schaften, 1980.

- Hollander, e..: principles and methods of social psychology, oxford university press. U. s. a. 1971.

- Holling worth, leta, s.: children above 180 i. q. new york, world book co. 1942.

- Hunt, r. g.: role and role confliet: in Hollander, e. p. and IIunt, r. g. (eds): current perspective in social psychology: reading with yommentary. New york:oxford university press. 1967.

- Hurley, j. r. and hohn, r. l.: shifts in child- rearing attitudes linked with parenthood and occupation. Developmental psychology, 1971, 4, 324, 328.

- Hurlock, e.: developmental psychology, new york: mcgraw- hill, 1968.

- Hyman, h. h. psychology of status. Arch. Psycho., Columbia universi- ty press. 1942. no. 269.

- Janis, et al.: personality and persuasibil: ym new haven, conn: yale university press, 1959.

- Jaspers, j. m. the mature and measurement of attitudes. In tajfel, h. and fraser, c. (eds). Introducing social psychology, England. Penuin books, pp. 256- 300.
- Maslowm a. h.: motivation and personality. New york, harper and brother, 1972.
- Mc guire, w.: the nature of attitudes and attitude change. In hand- book of social psychology, ed. G. lindzey and arnson, 2 ed. Read- ing, mass. Addison- Wesley, 1969.
- Maslow, a: motivation and personality. Harmer and row. New york, 1970
- Kagan, j.: the plasticity of early intellectual development. Paper pre- sented at the meating of the association for advancement of science. Washington, d. c., 1972.
- Klinger, e.: meaning and void. Minnea polis: university of minnesso- ta. Press. 1977.
- Kohn, m. l.: social class and parental values. Amer. J. sociology, 1959, vol. 64, p. 337- 51.
- Krech, d. and crutchfield, r. h.: theory and problems of social psychology. Mcgraw – hill, n. y., 1948.
- Krech, d. and crutchfield, r. h.: individual in society, mc graw- hill, ltd. U.s.a., 1962, p. 3.

- Leavitt, h. j. and Mueller, r. a. h. some effects of feedback on communication. in hare, p. et al. (eds). Small group. New york, knopf. 1955, ch. 8.

- Lewin, kurt. Forces behind food habits and methods of chnges. In bulletin of the national research concil, 1943.

- Lippitt, r. et al. the dynamics of power. In cartwight. And zander. 1953, ch. 31.

- Mahler, c. a.: group counseling in the schools. Boston: Houghton Mifflin, 1969.

- Mann, f. and baum gartel, h. absence and employee attitudes in elec- tric power company. Ann arbor, mich. Survey research center, 1952. miller, n. et al. the ineffectiveness of punishment power in group in- teraction. Sociometry 1969, 32, 24- 42.

- Mohn, p. j.: child- raising attitudes, family size and the value of children. Journal of psychology, 1981, 107, 97- 104.

- Moore. J. c. jr. statue and influence in small group interaction, sociometry. 1968, 31, 47- 63.

- Morgan, g. t., r. a. king and n, m. robbinson: introduction to psychology, 6 th ed. Megraw- hill, 1979.

- Moss, h. a.: sex, age and state as determinants of mother infant interaction. Merrill. Palmer q. 1967, vol. 13, 19- 36.

- Murphy, g.: the future of social psychology in historical perspec- tive. In klinberg and Christie: perspectives in social psychology new york. Holt, 1965.
- Newcomb, t. m. social psychology. 3 rd impession, London: tavistock publications, 1959.
- Newcomb, t. turner, r., converse, p. social psychology tavistock. London. 1966.
- Osjood, c. e. and tannenbaum, p.h.: the principle of congruity in the prediction of attitude change, psychological review 62, January 1955, 42-55.
- Postman, l., et al. personal values as selective factors in perception. J. abnormal soc. Psychol. 1948, 43, 142- 154.
- Reingold, h.l.: infancy. In international encyclopedia of the social science (ed). Sills, dl., ny. Macmillan, 1968.
- Rotter, j. b.: social learning and clinical psychology. N. y. prentice hall, 1954.
- Roy, k.: parent,s attitudes toward their children. Journal of home economic, 1950. 42, 652- 653.
- Seward, j. p.: learning theory and identification. J. genet. Psycholo- gy, 1954. 84, 201- 210.
- Sheriff, m., and sheriff, c.: an outline of social psychology. Harper, new york, 1956.

- **Stagner, r.: psychology of personality, new york mcgraw- hill, 1974.**
- **Stogdill, r. m.: personal factors associated wity leadership, journal of psychology, 1948, p. 23- 36.**
- **Stolz, limp.: influences on parent behavior. London: tavistock, 1967.**
- **Stone, f. b. and v. n. Rowley: children,s behavior problems and pa- rents attitudes, journal of genetic psychology, 1965, 107, 281- 287.**
- **Swanson, g. e. on explanation of social interaction sociometry 1965. 28, 101- 123.**
- **Thibatt, j. an experiment- al study of under- privitiged groups. In cart wright, and zander. 1953, ch. 9**
- **Vernon, p. e. personality tests and assessment. London. Methuer, 1953.**
- **Vernon, p. e. and pari. J. b.: personnel selection in the british forces. University of lon ion press, London. 1949.**
- **Vietze. P. m., o,connor,.,falsey, s. and altmemeier, w. a.: effects of rooming in on mater ial behavior directed towards infants. Paper presser.ced at the annu,l meeting of the American psychologic. Il association, Toronto, 1978.**

- Yarrow, m. r., scott, i. deleeuw. L. and heining, c.: child- rearing.in fariilies of working and non- working mothers. Sociometry. 1962, 25, 122- 140.

- Yarrow, l. j., rubens in, j. l., and Pederson, f.a.: infant and ln- vironment: early cogt tive and motivational development. Wast ng- ton, d.c.. hemisphere 1975.

- Zunioh, m.: relation ship between maternal behavior and att udes towards cildren. Uou nal of genetic psychology. 1962, 100, 155 165.







المتخصصون في الكتاب الجامعي الأكاديمي العربي والأجنبي

دار زهران للنشر والتوزيع

تلفاكس : ٠٠٩٦٢٦٥٣٣١٢٨٩ ص.ب ١١٧٠ الرمز البريدي ١١٩٤١

E-mail:zahran.publishers@gmail.com www.darzahran.net

عمـــان ـ الأردن